

**UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO.
“HERMANOS SAÍZ MONTES DE OCA”**

***CENTRO DE ESTUDIOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
SUPERIOR. CECES.***

**Metodología para la implementación práctica del
Inglés con Fines Profesionales mediante un entorno
virtual en la carrera de Agronomía de la UPR**

**Tesis presentada en opción al título académico de Máster en
"CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN"**

Autor: Lic. Rogelio Robaina Pérez.

Tutora: Dra C. Meivys Páez Paredes

Tutora: Dra.C. Iselys González López

Pinar del Río Junio 2016

*Con el perdón de todos los que amo,
quisiera dedicar todo el esfuerzo, trabajo y
resultados de tamaño investigación a mi
mamá, así sin más, y a mi papá que tanta
alegría merece por el éxito de sus hijos.*

Agradecimientos

Deseo agradecer profunda y sinceramente:

- *A las Dras. Meivys Páez e Iselys López, por su oportuna sugerencia,... por su visión y pasión en la conducción de este proceso.*
- *A Jessie, cuya mera existencia hace que nada sea difícil.*
- *A la Dra. Fidelina Castillo Morales, por ser ejemplo diario,... por su incalculable apoyo.*
- *A mis compañeras y compañeros del Departamento de Idiomas, Dalver, Tamara, Martica, Iliana, Anabel, Erena, Amarilys, Fermín, María Eugenia, Yuliet, en fin a todos, por la preocupación constante,... por la sugerencias,... por los detalles.*
- *A mis compañeros de aula, por la empatía,... por la amistad que estoy seguro perdurará.*
- *A Ivecti, compañera y esposa de estos años,... colega en la difícil y placentera tarea de enseñar y estudiar.*



Índice	Pág.
Introducción.	1
CAPÍTULO I. La enseñanza del Inglés con Fines Profesionales en el contexto internacional, en Cuba y en la carrera de ingeniería Agrónoma de la UPR	9
I.1 El surgimiento del IFP en el mundo	9
I.1.1 Etapas del desarrollo histórico internacional del IFP y su desarrollo actual	11
I.2 La enseñanza del IFE en Cuba	13
1.2.1 Una "mirada" antes de 1959	13
I.2.2 La Reforma Universitaria. Primera etapa del movimiento de Inglés con Fines Específicos en Cuba	15
I.2.3 La segunda etapa del desarrollo de Inglés con Fines Específicos en Cuba	16
I.2. 4 La tercera etapa del desarrollo del Inglés con Fines Específicos	17
I.2. 5 La incorporación de una cuarta etapa del PEA del idioma inglés en el país	18
I.3 Particularidades de la enseñanza de Inglés con Fines Profesionales en el contexto de la carrera de Agronomía en la Universidad de Pinar del Río	20
I.4 Diagnóstico de la Situación actual del proceso docente - educativo del Inglés con Fines Profesionales en la carrera de agronomía de la UPR. Constatación empírica del problema científico	24
Capitulo II. Fundamentos del proceso - docente educativo de la Disciplina Inglés con Fines Profesionales centrado en el trabajo con la tarea interactiva virtual	29
II. 1. Fundamentos psicológicos del PEA del IFP	29
II.1.1. La Teoría Conductista para el PEA del IFP	29
II.1.2. La Teoría Cognitivista para el PEA del IFP	30
II.1.3. La Teoría interaccionista para el PEA del IFP	31
II.1.3.1. Implicaciones didácticas desde la escuela histórico-cultural de Vygotsky	32
II.1.3.2. La tarea docente como célula del proceso enseñanza aprendizaje	33
II.1.4. La tarea docente interactiva en el aprendizaje de la lengua inglesa	34
II. 1.5. Análisis de las necesidades de aprendizaje	36
II.1.6. Las habilidades conformadoras del desarrollo personal en el proceso de enseñanza-aprendizaje del IFP	39
II. 2. Fundamentos lingüísticos del PEA del IFP	39
II.2.1. La teoría de la competencia comunicativa	40
II. 3. Fundamentos didácticos del PEA del IFP	42
II.3.1. La enseñanza comunicativa de lenguas	46
II.3. 2. Enfoque por tareas en el proceso de enseñanza - aprendizaje de idiomas	48
II.4. La tarea interactiva virtual en el PEA del IFP	52
Capítulo III. Propuesta de una metodología para implementar en la práctica el PEA del IFP en la carrera de ingeniería Agrónoma	58
III.1. Estructura de la Metodología para implementar en la práctica el PEA del IFP en la carrera de ingeniería Agrónoma	58
III. 2. Etapas de la metodología para la implementación práctica del PEA del IFP en la carrera de agronomía segundo año	60
III.2.1. Estructura del EVA con la Metodología para la implementación práctica	63

del Inglés con Fines Profesionales en la carrera de Ingeniería Agrónoma	
III. 3. Valoración teórica de la Metodología para la implementación práctica del Inglés con Fines Profesionales desde un entorno virtual en la carrera de Agronomía de la UPR mediante la Consulta a Expertos	67
Conclusiones Generales	72
Recomendaciones	74
Referencias	75
Bibliografía	79
Anexos	85

RESUMEN

La implementación de la Estrategia de Perfeccionamiento de la Enseñanza del inglés en las Universidades Cubanas implica que la educación superior tiene, necesariamente, que adoptar a la mayor brevedad sus propias medidas y acciones para, de manera gradual y creciente, egresar profesionales que sean competentes en idioma inglés, como objetivo estratégico en la formación integral de los estudiantes de 2^{do} año de la carrera de agronomía de la Universidad de Pinar del Río en idioma inglés se concibió esta investigación para fundamentar el proceso de enseñanza- aprendizaje del inglés con fines profesionales en esta carrera mediante una metodología para su implementación práctica desde un entorno virtual (Moodle). Partiendo del **método materialista dialéctico**, como método general que guía el pensamiento y la acción educativa se utilizó el método histórico - lógico, para analizar las principales tendencias metodológicas en la enseñanza del inglés en la carrera de Agronomía en Cuba y el mundo, método sistémico - estructural utilizado para fundamentar el objeto en consecuencia con la dinámica de sus componentes en el contexto en el cual se desarrolla, métodos empíricos; revisión de la documentación para el estudio del objeto de investigación, la observación científica a clases, entrevistas a estudiantes, profesores y especialistas en el tema, encuestas a estudiantes y profesores de la carrera así como el criterio de expertos para la validación de la pesquisa. Un ambiente de aprendizaje dinámico modular objeto-orientado fue utilizado para obtener como resultado un aporte teórico, fundamentación de la metodología, y uno práctico, la metodología y su implementación. Resumiendo esta investigación favoreció estructurar el aprovechamiento del Ambiente de Aprendizaje Dinámico Modular Objeto -Orientado de los estudiantes-usuarios en la carrera de Agronomía de la UPR para el PEA del IFP.

INTRODUCCIÓN

Como parte de la implementación de la Estrategia de Perfeccionamiento de la Enseñanza del inglés en las Universidades, el Ministerio de Educación Superior adopta el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas como la base común que orienta la política nacional en lo referente al diseño de estándares, cursos de lengua extranjera presenciales o virtuales, instrumentos de evaluación, metodologías de enseñanza y materiales didácticos. Esto permite operar a nivel nacional con los parámetros del Marco Común Europeo como referentes que posibilitan enseñar y evaluar los avances en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera frente a otros países e introducir parámetros internacionales de medición y alineación al contexto nacional.

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación es un documento cuyo fin es proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza en Europa y adoptado en nuestro país.

Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua.

La Disciplina Inglés parte de considerar como prioridad el perfeccionamiento del idioma inglés para las universidades cubanas a partir de las nuevas indicaciones del Ministerio de Educación Superior, lo que implica que la educación superior tiene, necesariamente, que adoptar a la mayor brevedad sus propias medidas y acciones para, de manera gradual y creciente, egresar profesionales que sean competentes en idioma inglés, lo cual se convierte en objetivo estratégico en la formación integral de los estudiantes de cada una de las carreras.

El estudio del Idioma Inglés como la primera lengua extranjera en las universidades cubanas ha transitado por procesos de perfeccionamiento continuo, sustentado en valiosas investigaciones con propuestas concretas, experimentalmente validadas, y con resultados positivos en los programas de la Disciplina y de las asignaturas, que abarcan la determinación de los contenidos,

los métodos de enseñanza y la evaluación del aprendizaje en los procesos de Formación del Profesional de pregrado y posgrado.

La formación de la Disciplina Idioma Inglés se vincula, además, con la formación de postgrado, la investigación y la extensión, con lo que se da respuesta a los requerimientos que, en relación con dicho idioma, tienen los miembros de la comunidad universitaria y los profesionales del territorio.

Sin embargo, es una gran insatisfacción, en la formación del profesional cubano, la capacidad real para poder comunicarse profesionalmente en lengua inglesa cuando egresan de las universidades. El idioma inglés como disciplina desempeña un papel cada vez más interdisciplinario dentro del plan de estudio y cumple mejor su función de ser un instrumento de trabajo y de cultura; por ello, hay que velar porque la disciplina coadyuve no sólo al desarrollo científico técnico, sino a la formación de una cultura general integral del futuro egresado.

Este tema tiene gran relación con las actuales transformaciones que se están dando en la enseñanza del idioma inglés, aborda el tema relacionado con el desarrollo de habilidades lingüísticas que favorezcan la comunicación según el nivel B1 correspondiente al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas extranjeras en la formación de los estudiantes de agronomía y el uso de los medios para apoyar el proceso de Enseñanza Aprendizaje, por lo que se inscribe entre las líneas de investigación de la Maestría en Ciencias de la Educación que a continuación se mencionan:

- Problemas de aprendizaje en diferentes niveles educativos;
- Tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza.

...”Actuando sosegadamente y nunca con precipitación, habrá que ir introduciendo cambios, al pasarse de un concepto a otro al emplear muchos medios nuevos, recursos técnicos que nunca existieron y que hasta fecha relativamente reciente no han podido estar a nuestro alcance”. (Castro Ruz, 2001)

Teniendo en cuenta que el modelo del profesional de la carrera de Agronomía es contribuir al desarrollo forestal y agropecuario de la provincia, la nación e internacionalmente, a partir de la formación integral de los egresados y la superación técnica especializada de los profesionales y cuadros afines, así como la generación y promoción de ciencia e innovación tecnológica en el contexto del perfeccionamiento del modelo económico cubano promoviendo y ejecutando la introducción de las tecnologías de avanzada en la producción directa, con el

propósito de obtener los beneficios de la aplicación de los resultados provenientes de las investigaciones científicas.

Con el objetivo de gestionar eficientemente los procesos que se desarrollan en los sistemas de producción agropecuarios, utilizando técnicas de extensión, investigación y de comercialización, participando en proyectos de desarrollo.

Por ello, el Departamento de Idiomas, que presta sus servicios a la carrera de Agronomía, proyecta las acciones que potencien el proceso de formación en Idioma Inglés en la Universidad de Pinar del Río. En el caso específico de esta investigación el propósito es de fundamentar una metodología para el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés con fines profesionales en la formación del Ingeniero Agrónomo que permita el desarrollo de habilidades lingüísticas favoreciendo la comunicación según el nivel correspondiente del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas extranjeras (B1+) y elevando la calidad del egresado de la carrera de Agronomía.

Como punto de partida se analiza la evolución y desarrollo del IFP, las etapas de su desarrollo tanto a escala internacional como en nuestro país, particularizando su perfeccionamiento en la carrera de Agronomía de la UPR.

En este trabajo se corrobora que es posible concebir el proceso docente educativo del IFP relacionado con el desarrollo de habilidades lingüísticas que favorezcan la comunicación según el nivel B1+ correspondiente del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas extranjeras en la formación de los estudiantes de agronomía y el uso de los medios para apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje centrado en la tarea interactiva virtual a través de medios didáctico-tecnológicos mediante los cuales se armonice la formación socio - personal, académica y especializada sobre la base de integración de las habilidades lingüísticas, las habilidades conformadoras del desarrollo personal y las habilidades profesionales, que tribute a la educación integral de los estudiantes acorde a las necesidades del país y al desarrollo tecnológico que, en el campo internacional, tiene esta profesión.

La investigación se sustenta desde posiciones teóricas en relación con la psicología, la metodología de lenguas, la tecnología educativa y la didáctica en general, que permiten estructurar el proceso docente - educativo de la Disciplina IFP para los estudiantes de la carrera de Agronomía centrado en el desarrollo de habilidades lingüísticas que favorezcan la comunicación según el nivel B1+

correspondiente del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas extranjeras, y su implementación mediante un sistema de medios didáctico-tecnológicos.

En el contexto de la universidad contemporánea la sólida formación de profesionales de calidad es un compromiso de todos los implicados en ello. El egresado universitario debe acometer con competitividad la función que la sociedad le tiene atesorada: transmitir al medio social donde se inserte la calidad de su formación, que se deriva de la calidad del proceso enseñanza aprendizaje (PEA) Entre los años 1981 y 1986 se realizaron investigaciones sobre la calidad de la preparación de los graduados universitarios las que revelaron un conjunto de deficiencias en la formación profesional de los estudiantes universitarios referidas esencialmente a dificultades para lograr una adecuada integración entre los contenidos de que se apropiaron, la solución de problemas técnico - profesionales de su desempeño laboral y la necesidad de un conocimiento más específico de la actividad laboral concreta que desarrollarán como futuros profesionales; lo cual ha sido resultado, principalmente, por la insuficiente vinculación de los profesores de idioma inglés a la práctica profesional, limitaciones de la base material tecnológica de estudio, el empleo de métodos de enseñanza reproductivos, poca o totalmente nula utilización de espacios virtuales de aprendizaje.

Un lugar importante dentro de este contexto se le concede a la enseñanza del Inglés como lengua extranjera. Todo profesional debe conocer al menos una lengua extranjera para mantenerse actualizado en lo referente a los más recientes avances de la ciencia y la técnica en su área. ¿Por qué el Inglés para la carrera de Agronomía? El idioma inglés se conoce como la lengua más utilizada para divulgar los últimos avances de la ciencia y la tecnología en estrecha vinculación con los sectores que dinamizan la economía, es el idioma principal, entre otras ramas, de los negocios a escala internacional. Dado los efectos de la globalización, un aumento de la riqueza del mundo es creada por los países mediante el mercado, siendo el referido idioma, el principal vehículo de información para el establecimiento de los negocios entre los tres bloques dominantes del comercio: Norte América, la Unión Europea y Japón. Más de dos tercios de científicos en el mundo leen en inglés; y, al menos las tres cuartas partes de la información guardada en formato electrónico están en este idioma.

En medio de este colosal negocio del mundo actual se inserta Cuba, un país de economía abierta donde las condiciones y tendencias internacionales tienen que ser valoradas, cuya creciente participación de profesionales en eventos

internacionales hace que se priorice la enseñanza y el aprendizaje del Inglés con fines instructivos y educativos bien definidos. Las recientes conversaciones entre los Estados Unidos y Cuba en lo referente al restablecimiento de las relaciones colocan al idioma inglés en un lugar preponderante con respecto a otros idiomas, la necesidad de comunicación que se levantará en este ambiente será muy importante sobre todo en el campo de la producción agrícola donde los intereses de los dos países ya vienen en incremento.

En Cuba los esfuerzos de la agrupación académica y científica están encauzados a lograr la efectividad deseada. Desde la reforma universitaria del 1962 la disciplina idioma extranjero se ha impartido en las carreras y especialidades, privilegiando sobre todo el desarrollo de la habilidad de lectura orientada a la extracción de información acorde con los avances de la revolución científico técnica.

Para contribuir al logro de los objetivos propuestos desde los años 80 se instrumenta a nivel nacional una estrategia curricular devenida Plan Director de Idiomas que intenta armonizar los diferentes componentes del proceso docente a fin de garantizar al estudiante un tránsito estructurado hacia la utilización del idioma inglés en situaciones reales de estudio y trabajo profesional.

Lo cierto es que, el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés aún enfrenta problemas metodológicos centrados en el énfasis dado solo al desarrollo de las habilidades lingüísticas sin tomar en consideración las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en relación con la actuación profesional a que están llamados, al universo de conocimientos que requieren para enfrentar y resolver problemas que se presenten en las ciencias agronómicas dentro y fuera del país, sin perder de vista el contexto real en que se desenvuelve la agricultura cubana de hoy.

Los investigadores se pronuncian por la necesidad de considerar con más detenimiento el proceso de aprendizaje de la lengua y el conjunto de factores relacionados con la personalidad del alumno, entre ellos se destacan como principales figuras T. Hutchinson y A. Waters.

“El punto de partida de toda enseñanza de la lengua, -han señalado Hutchitson y Waters (1987) debe ser la comprensión de cómo las personas aprenden”. Por lo general los factores relacionados con el aprendizaje son los últimos en ser considerados.

En la etapa actual, cuando las exigencias del desarrollo científico técnico y humano sostenible demandan una concepción integral de la enseñanza del inglés en el ámbito universitario, no se constata el nivel de aprendizaje requerido en los estudiantes hacia el estudio de esta disciplina en su función como instrumento de trabajo y de cultura. Por tal razón se hace necesario que el estudiante esté en condiciones de integrar sus necesidades específicas a la información que reciba y transformarla en conocimientos que permitan la solución de situaciones problemáticas relacionadas con sus modos de actuación.

Esta deficiencia que ha sido constatada empíricamente en el marco del proceso docente- educativo del IFP en la Universidad de Pinar del Río, afecta, sin dudas, la efectividad de este proceso y la formación de una cultura general integral del futuro egresado.

Por esta razón se plantea como **problema científico** de la presente investigación la demanda de ¿Cómo contribuir al proceso de enseñanza- aprendizaje del inglés con fines profesionales para estudiantes de la carrera de Ingeniería Agrónoma en la UPR?

Se delimita como **objeto de estudio** de la presente investigación el proceso de enseñanza- aprendizaje del inglés con fines profesionales en la carrera de Ingeniería Agrónoma.

Del problema planteado se deriva el **Objetivo General** de la presente investigación dirigido a fundamentar el proceso de enseñanza- aprendizaje del inglés con fines profesionales en la carrera Ingeniería Agrónoma de la UPR mediante una metodología para su implementación práctica desde un entorno virtual (Moodle).

En esta investigación se plantean como **preguntas científicas** las siguientes:

1. ¿Cuáles son los antecedentes históricos y teóricos que han caracterizado la enseñanza del IFP a escala internacional y en Cuba?
2. ¿Cuál es la situación inicial del PEA del IFP en la carrera de ingeniería Agrónoma en la UPR?
3. ¿Qué bases teóricas sustentan el PEA del IFP en la carrera de ingeniería Agrónoma?

4. ¿Cuáles son los fundamentos del PEA del IFP en la carrera de ingeniería Agrónoma?
5. ¿Qué acciones se deben desarrollar para la implementación práctica de la metodología para el PEA del IFP en la carrera de ingeniería Agrónoma?
6. ¿Cómo validar la metodología en el PEA del IFP en la carrera de ingeniería Agrónoma?

Las **tareas** que responden a las preguntas científicas son:

1. Sistematizar de los antecedentes históricos y teóricos del PEA del IFP en el contexto internacional y en la carrera de Ingeniería Agrónoma en la UPR.
2. Diagnosticar de la situación actual del proceso de enseñanza aprendizaje del inglés con fines profesionales en la carrera de ingeniería Agrónoma en la UPR.
3. Determinar las bases teóricas que sustentan el PEA del IFP en la carrera de ingeniería Agrónoma.
4. Fundamentar el PEA del IFP en la carrera de ingeniería Agrónoma.
5. Diseñar una metodología para implementar en la práctica el PEA del IFP en la carrera de ingeniería Agrónoma.
6. Validar teóricamente la metodología para su implementación práctica en el PEA del IFP en la carrera de ingeniería Agrónoma.

Métodos:

Partiendo del **método materialista dialéctico**, como método general que guía el pensamiento y la acción educativa, para a partir de un programa para el desarrollo de la asignatura de IFP en la carrera de Agronomía, implementar la metodología para el inglés con fines profesionales en la carrera de Agronomía de la UPR.

Se considera el carácter teórico y práctico de la investigación, los objetivos y tareas planteadas para su realización, por lo que se incluirán métodos teóricos y empíricos.

Como **métodos teóricos**:

Método **histórico - lógico**, para analizar las principales tendencias metodológicas en la enseñanza del inglés en la carrera de Agronomía en Cuba y el mundo a través de la historia y destacar la tendencia que se sigue en la actualidad; precisar los referentes teóricos de los estudios sobre medios tecnológicos en la enseñanza del IFP.

Método sistémico - estructural utilizado para fundamentar el objeto en consecuencia con la dinámica de sus componentes en el contexto en el cual se desarrolla.

Como **métodos empíricos**:

Revisión de la documentación para el estudio del objeto de investigación y el análisis de los antecedentes y tendencias en la enseñanza del inglés con fines profesionales a escala internacional, en Cuba y en la carrera de Agronomía de la UPR en relación con la enseñanza del inglés con fines profesionales.

La **observación científica** a clases, **entrevistas** a estudiantes, profesores y especialistas en el tema para caracterizar el proceso docente del inglés con fines profesionales en la UPR y **encuestas** a estudiantes y profesores de la carrera.

La **contribución teórica** está dada en la fundamentación didáctica del PEA del IFP en la carrera de Ingeniería Agrónoma.

El **aporte práctico** se basa en la implementación práctica de la metodología en el PEA del IFP en la carrera Ingeniería Agrónoma de la UPR, así como de las herramientas tecnológicas utilizadas para ello.

Novedad científica: La propuesta concibe la integración de las habilidades de desarrollo socio - personal, las habilidades lingüísticas y las habilidades profesionales como eje central de la TIV; metodología para la implementación práctica del IFP mediante un ambiente de aprendizaje dinámico modular objeto-orientado así como sus dimensiones enmarcadas en aspectos sociales, académicos y profesionales.

El informe de tesis consta de introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos. El primer capítulo contiene el análisis de las tendencias actuales en la metodología de la enseñanza del inglés con fines profesionales, en el mundo y en Cuba; así como la situación actual de la enseñanza del Inglés con Fines Profesionales en la carrera de ingeniería Agrónoma de la UPR.

El segundo capítulo contiene los fundamentos teóricos del proceso docente - educativo del Inglés con Fines Profesionales centrado en la tarea interactiva virtual. El tercer capítulo contiene la propuesta de una metodología para la implementación práctica de la tarea interactiva virtual además de la validación teórica por los expertos.

CAPÍTULO I. La enseñanza del Inglés con Fines Profesionales en el contexto internacional, en Cuba y en la carrera de ingeniería Agrónoma de la UPR

Este capítulo tiene como objetivo principal valorar las diferentes tendencias históricas por las que ha transitado la enseñanza del IFP a escala mundial, en Cuba y en particular en la Universidad de Pinar del Río en la carrera de ingeniería Agrónoma y caracterizar a través de diferentes métodos y técnicas de diagnóstico el estado actual del proceso docente- educativo de la asignatura de IFP para la constatación del problema científico señalado en nuestra investigación.

I.1 El surgimiento del IFP en el mundo

El IFP surge a partir del proceso de investigación en el campo de la metodología de la enseñanza de lenguas y es precisamente, en la constante búsqueda de un método que favoreciera la práctica docente que se demuestra con la idea de direccionar la investigación hacia otros campos, en especial, tomar en consideración las necesidades e intereses de los alumnos en relación con la lengua extranjera para el logro del éxito y efectividad en su aprendizaje.

Por otra parte se demuestra que el Inglés es el idioma principal y más usado en los libros, los periódicos, los aeropuertos y el control de tráfico aéreo, los negocios a escala internacional y conferencias académicas, la ciencia, la tecnología, la diplomacia, los deportes, las competencias internacionales, la música rock y pop, y en publicidad. Más de dos tercios de científicos en el mundo leen en Inglés, dos tercios de la población angloparlante lo hace como segunda lengua y, al menos las tres cuartas partes de la información guardada en formato electrónico está en este idioma.

Cuando se enseña inglés con propósitos específicos hay que hacer un análisis detallado de las necesidades de los aprendices ya que así los estudiantes se verán directamente involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje y no terminan frustrados por no tener interés en lo que aprenden (Mackay y Bosquet, 1987).

Tales razones constituyeron el escenario ideal para el surgimiento del Inglés con Fines Profesionales (IFP) en la década del 60 del siglo pasado, como parte de la Didáctica de las lenguas extranjeras, caracterizado (Stevens,1988):

En su esencia

Estar diseñado para satisfacer las necesidades específicas del estudiante para su profesión; Estar relacionado en contenido (o sea en temas y tópicos) a disciplinas, ocupaciones y actividades particulares; Estar centrado en el lenguaje propio de esas actividades en cuanto a síntesis, discurso, semántica, y el análisis del discurso;

De forma variable

Estar restringido a alguna habilidad de aprendizaje (por ejemplo la lectura); Instrumentarse sin seguir una metodología preconcebida (Stevens P., 1988).

Generalmente

Se extiende por un periodo relativamente corto; Responde a objetivos institucionales o nacionales siendo incluida en sus planes y programas educativos, Por la naturaleza de su contenido demanda la labor conjunta de especialistas del idioma y los de un campo de actividad de estudio, profesional/ laboral específico, Se destina a adultos: en los niveles medio superior, superior, o profesionales /trabajadores en programas de adiestramiento- quienes han estudiado inglés con fines generales (IFG) con anterioridad (Díaz G., 2000)

Como enfoque didáctico y de acuerdo a los objetivos instructivos para los cuales la enseñanza es concebida y estructurada, el IFE se subdivide en dos grandes áreas: el Inglés con Fines Académicos (IFA) y el Inglés con Fines Profesionales (IFP), las que a la vez pueden descomponerse en otros campos más específicos

en correspondencia con la disciplina u ocupación laboral hacia la que se orienta (Dudley-Evans T. y Jo St John M., 1998), citados por González I, 2015.

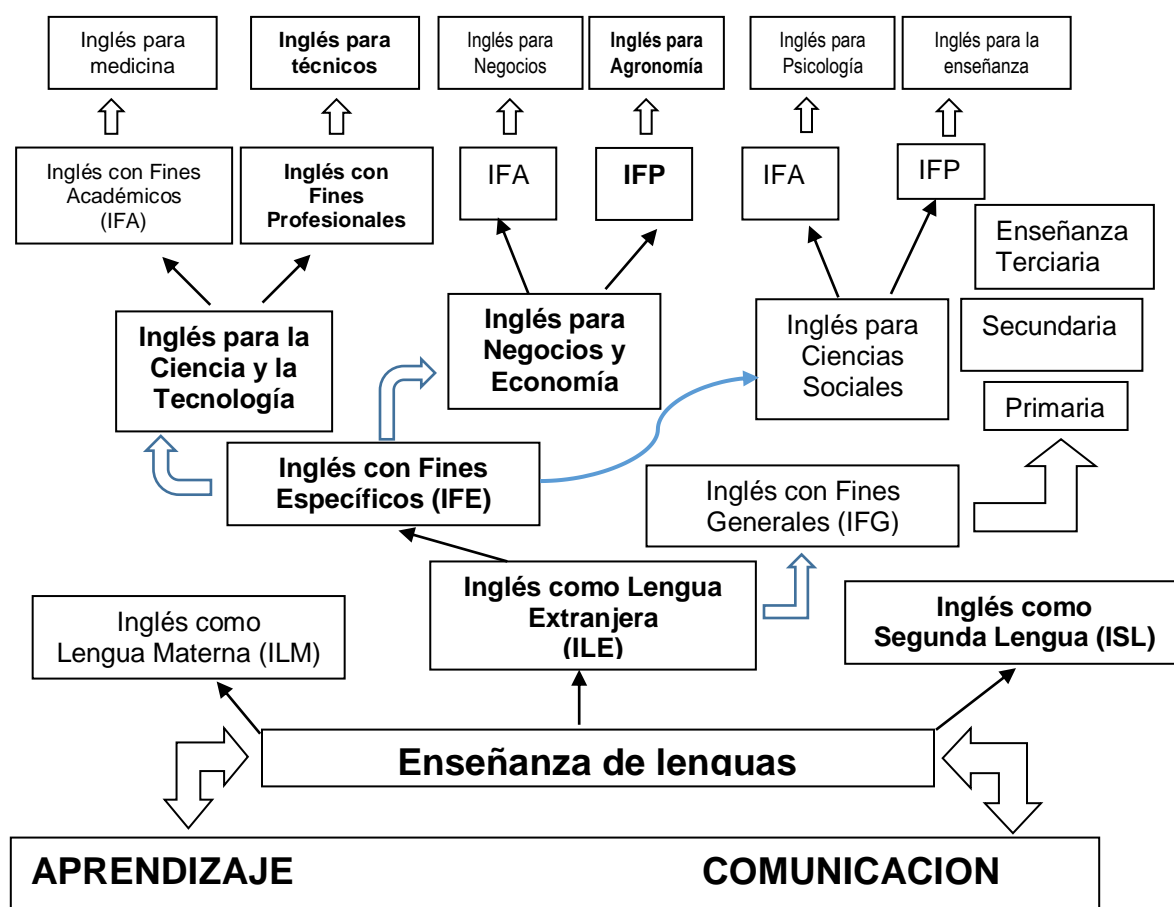


Fig. 1 El Inglés con Fines Específicos en el marco de la enseñanza de lenguas, (adaptado de Hutchinson y Waters, 1987) por Glez, I., 2015.

La consideración del diagnóstico de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes ofrece ventajas para la instrumentación de cursos para la enseñanza de IFE, Strevens (1988) dado que se centra en las necesidades del estudiante por lo que no permite la pérdida de tiempo, el aprendizaje es relevante, exitoso, y es más efectivo que el Inglés General para ellos; por ende, más motivante debido a que la motivación en estos cursos tienen un gran efecto en relación con lo específico que el curso pueda ser (Dudley-Evans T. y Jo St John M., 1998)

I.1.1 Etapas del desarrollo histórico internacional del IFP y su desarrollo actual

El IFP ha transitado en su devenir histórico por diferentes tendencias en el desarrollo de su concepción metodológica, las cuales han sido reconocidas a escala internacional por los autores Hutchitson y Waters (1987), y que se explican continuación:

- una primera tendencia, en la que el centro de atención recayó en el **análisis del registro** y en particular de los patrones oracionales y el léxico característico del inglés científico, enfoque este promulgado por autores como Barber (1962); Halliday, McIntosh y Stevens (1964); Ewer y Hughes-Davies, 1971), y concretado en propuestas como la de A.J. Herbert (1965) *The structure of Technical English*, concebidas para entrenar a los estudiantes en las formas estructurales y lingüísticas del inglés científico y técnico a fin de garantizar su actualización a través de la literatura de su especialidad publicada en la lengua extranjera (Dudley-Evans T y Jo St John M, 1998);
- una segunda tendencia en la que se enfatizó el **análisis de discurso** a partir de los patrones organizacionales y retóricos del texto objeto de estudio (Lackstrom, Selinker y Trimble (1973); Alen y Widdowson (1974); Bates and Dudley- Evans (1976) con el objetivo de desarrollar en los estudiantes las habilidades de lectura sobre la base del análisis de la estructura del propio texto y las formas de organización retórica, concretado a través de una propuesta didáctica de Trimble *English for Science and Technology: A Discourse Approach* (1985);
- una tercera tendencia en la que se priorizaba el **análisis de la situación final y de las necesidades de los estudiantes** de acuerdo a la situación comunicativa en la que estos utilizarían la lengua. En su concepción este enfoque se apoyó en la idea de Mackay R., (1973) acerca de la diferenciación de las necesidades de aprendizaje de una lengua extranjera (presentes-reales y futuras- hipotéticas, además de las creadas por el profesor y las deseadas por los alumnos); así como, la concepción de Munby J. expuesta en su *Communicative Syllabus Design* (1978) en términos de los propósitos comunicativos, el contexto comunicativo, los medios de comunicación, las habilidades lingüísticas, las formas y funciones (Hutchitson y Waters, 1987; Dmaz G., 2000).
- una cuarta tendencia toma auge en el **enfoque centrado en el desarrollo de habilidades y estrategias de lectura** dada la necesidad de consultar la bibliografía especializada publicada en el mundo en idioma inglés y de contribuir a través del IFE al uso de la lengua extranjera como instrumento de estudio o trabajo. Especial interés en esta etapa se le confiere a los procesos cognitivos relacionados con el procesamiento de la información, tema tratado en los trabajos

de autores como Grellet F. (1981); Nuttal C. (1982) y Aldenson C. y Urquhart S. (1984), que encontraron su concreción didáctica en *Skills for learning* publicado por University of Malaya Press y *Reading and Thinking in English* por la Oxford University Press (Dudley-Evans T y Jo St John M, 1998);

- una quinta tendencia precisada por Hutchinson y Waters (1987) a través de su **enfoque centrado en el aprendizaje**, el que en esencia propone concebir una enseñanza del IFE que tome en cuenta no solo los objetivos instructivos finales y el análisis de la lengua como tradicionalmente ha ocurrido, sino también aspectos importantes relacionados con el propio proceso de aprendizaje como son la motivación de los estudiantes hacia los contenidos, así como sus formas particulares de aprender.

El haber considerado en su enfoque la obra de Gardner y Lambert (1972), Ausubel, Novak y Hanesian (1978) y Krashen (1981, 1982), entre otros autores, permitió asimismo a Hutchinson y Waters poder revolucionar los presupuestos teóricos de la concepción metodológica tradicional del IFE sobre la base de la valoración del aprendizaje como un proceso desarrollador, activo, de naturaleza emocional, hasta cierto punto incidental, y no restringido solo al conocimiento de la lengua por parte del alumno, y la consideración de criterios que como la variedad (considerada por ellos "el sazón del aprendizaje"), vista en términos de medios de enseñanza (texto, grabaciones, dibujos, conferencias), de formas de organización del aprendizaje (individual, por parejas, grupal), de habilidades (lectura, escritura, expresión oral, audición), de temáticas, de ejercicios y tareas, potencian la implicación cognitiva y afectiva del estudiante en los cursos de IFE, así como su creatividad.

En España, Mónica Espinosa (2000) trabajó con los niveles de moderación en grupos de discusión electrónicos con el objetivo de lograr la participación y la construcción de conocimiento. También Elaine Hoter (2001) desde Israel ha contribuido con el enfoque basado en el contenido para permitir a los profesores en entrenamiento la práctica de la enseñanza mediante la Internet. Y finalmente UK, James Simpson (2003) ha utilizado el discurso de la comunicación mediada por computadoras en una comunidad virtual de estudiantes y profesores de idioma que nos sirve de base a lo que estamos proponiendo para este trabajo.

1.2 La enseñanza del IFE en Cuba

1.2.1 Una "mirada" antes de 1959

"En el sistema de educación cubano se desarrollaban las carreras humanísticas en un mayor grado que las referentes a las ingenierías y las ciencias naturales. La reforma Universitaria de 1962 caracteriza a este período, como de poseer una

estructura de carreras que no daba respuesta a las necesidades del país" (Arroyo, M., 1999).

Durante esta época la enseñanza de idiomas en sentido general era casi ignorada como asignatura obligatoria para alcanzar un título universitario. No es hasta la década del 20 que esta enseñanza se introduce y se mantiene (Corona 1988).

En los años 30 que aparecen experiencias perfectamente identificables (Díaz G., 2000) como la enseñanza del IFP a arquitectos e ingenieros (Francisco Gastón) y a empleados en la esfera del comercio (Sorzano Jorrín). Es en esta época que se declaran los idiomas extranjeros con una dimensión tecnológica, dada a la influencia de las diferentes corrientes psicológicas en la enseñanza de idiomas, en este caso, la teoría conductista la cual explica el proceso de aprendizaje a partir de factores únicamente externos sin importarle los procesos psíquicos que ocurren en la mente humana.

Los métodos de la enseñanza de lenguas que asimilaron los aspectos de la teoría conductista fueron: el método de gramática- traducción, el enfoque estructural, el método mímica-memorización y el método audio-lingual.

El más utilizado fue el método gramática-traducción, el más viejo y ortodoxo de los métodos de enseñanza de lenguas, el cual tuvo sus orígenes en las escuelas de latín para la enseñanza de lenguas clásicas a finales del siglo XVIII.

Este método tenía muchas limitaciones, dado el hecho los estudiantes que aprendían mediante este podían apenas leer y traducir la lengua escrita, pero no podían comprender o producir la lengua oral dado que enfatizaba solo en la lengua escrita gramaticalmente correcta (Freeman & Freeman, 1992) Se estudiaba el verbo *to be* en una semana y en la próxima se comenzaban a estudiar los tiempos verbales en presente simple solamente, pasado tres o cuatro años de estudio del idioma podían solo elaborar algunas preguntas, pero no podían entender sus respuestas.

En los años 40 y 50 se mantiene una situación invariable en general en relación con la enseñanza del idioma en nuestro país.

"Las tendencias didácticas que existieron en esos años en cuanto a los objetivos, contenidos y métodos fueron coincidentes con las características académicas prevalecientes en aquella enseñanza teórica y verbalista". (Arroyo, 1999). Hecho este evidenciado en la no declaración explícita de un objetivo preciso, existía solo

un acercamiento a garantizar el desarrollo de la habilidad de lectura; lo cual influyó en la no correcta selección y tratamiento de los contenidos, dirigidos solo a aspectos de la gramática y el vocabulario técnico relacionado con la carrera de estudio.

I.2.2 La Reforma Universitaria. Primera etapa del movimiento de Inglés con Fines Específicos en Cuba

"Al triunfo de la Revolución el sistema de educación superior se encontraba desvertebrado, tocado por la corrupción y sobre todo, inservible a los altos fines de la renovación y el desarrollo económico" (Arroyo, M., 2000).

En los años 60 del pasado siglo la enseñanza del Inglés con Fines Específicos en Cuba queda oficialmente instituida en los currículos de las distintas carreras universitarias en 1962 con la Reforma Universitaria, comienza la primera etapa de este movimiento y su objetivo fundamental estaba dirigido al desarrollo de la habilidad de lectura en su sentido amplio, "y no hacia la lectura con fines específicos" (Díaz, G., 2000), sin una definición precisa para el tratamiento de los contenidos.

Durante la aplicación del método gramática-traducción no se precisaba claramente la definición en relación con la transmisión de los contenidos, en algunos Centros de Educación Superior se utilizaban como material docente folletos de lecturas relacionadas con la carrera de los estudiantes. Estos cursos, según Corona, D. (1988), "se desarrollaran de forma anárquica, con una determinación muy personal por parte del docente de lo que debía enseñar y cómo enseñarlo, al no existir uniformidad en el número de semestres ni de frecuencia semanal y a veces ni siquiera dentro de una misma carrera (al brindar como opción varios idiomas), ni homogeneidad en el nivel de partida de los estudiantes y al no existir de forma declarada un objetivo terminal".

En los primeros años de la década del 70' se mantuvo una situación similar a la expuesta anteriormente hasta que se comenzaron a introducir cambios a partir de la influencia del método estructuralista.

En 1976 el Ministerio de Educación estableció, en el país, el carácter obligatorio de la enseñanza de la lengua extranjera en todas las especialidades no filológicas, una acción más del plan de perfeccionamiento escolar llevado a cabo en esa época.

A raíz del plan de perfeccionamiento se inició la implementación de los planes de estudio: Plan de Estudio A, (1977) Plan de Estudio B, (1983) Plan de Estudio C (1990), y Plan de Estudio D (2005).

Con la implementación del Plan de Estudio A en el año 1977, enmarcada en esta primera etapa del desarrollo del IFE en Cuba, se puso en práctica un nuevo programa, el cual representó un paso de avance en relación con la consideración de los intereses académicos y profesionales de los estudiantes. Aunque mostraba imprecisiones en la formulación de los objetivos instructivos y educativos, la presentación y tratamiento de los contenidos y las actividades y ejercicios prácticos del libro de texto, elaborado por autores de nuestro país y la traducción al español de autores extranjeros, Technical English (Sorzano M. y Olabazal C., 1975) y declarado como bibliografía básica, el referido texto propició un acercamiento de los contenidos al perfil amplio del especialista.

Muestra de ello fue la declaración del objetivo fundamental en este plan de estudio referido al desarrollo de la habilidad de lectura, pues en su desarrollo no se aplicaban las acciones propias para la comprensión y extracción de información de las lecturas, el tratamiento dado al contenido continuaba diseñándose a partir de las estructuras gramaticales incluidas en las lecturas.

La elaboración de los textos por autores cubanos y la traducción preparada por autores extranjeros propició "una disminución significativa en el uso del idioma extranjero con fines específicos por parte de los estudiantes durante el proceso enseñanza aprendizaje, al separar la necesidad social de la individual, lo que afectó la consecución del objetivo fundamental que se había querido lograr con la inclusión del idioma inglés en los planes de estudio "(Arroyo, 1999)

I.2.3 La segunda etapa del desarrollo de Inglés con Fines Específicos en Cuba

Esta etapa se ubica entre los años 1983 y 1990, y se caracteriza por el establecimiento de lineamientos metodológicos para la enseñanza del idioma inglés en la educación superior, parte del énfasis en el desarrollo de la habilidad de lectura con fines académicos profesionales. Esta etapa coincide con la implementación del Plan de Estudio B que se desarrolló en igual periodo,

aparejado a ello el proceso de perfeccionamiento de la enseñanza de IFE en Cuba experimentó nuevos pasos de avance.

Se estableció una concepción metodológica de la Disciplina Idioma Inglés, aplicada por igual a todos los CES, la cual estableció como objetivo: el desarrollo de las habilidades de lectura, se utilizó como material didáctico la serie Training in Effective Reading (De Armas L et al., 1983) para el primer año de todas las especialidades, seguida por las series Readings on Social Sciences, Readings in Technology, Readings for Science students.

Esta etapa se caracterizó por el rápido avance de la ciencia y la técnica a escala mundial, la mayor parte de la información en todos los sectores de la sociedad generalmente se editaba en idioma inglés, lo cual se mantiene en la actualidad, obligando así a los profesores de las diferentes especialidades a establecer y mantener relaciones interdisciplinarias para satisfacer las necesidades de búsqueda e interpretación de información por parte de los estudiantes en relación con la carrera que estudian.

"En el curso 1986 - 1987 todas las universidades seleccionaron una carrera para aplicar el Programa Director de Idiomas" (PDI). Este se aplica en dos facetas fundamentales: (Arroyo, M., 1999) como disciplina de estudio y como instrumento de estudio y trabajo.

El Plan Director de Idioma que intenta armonizar los diferentes componentes del proceso docente a fin de garantizar al estudiante un tránsito estructurado hacia la utilización del idioma Inglés en situaciones reales de estudio y trabajo profesional. Es por ello que el perfeccionamiento de la enseñanza de idioma extranjero en la Educación Superior es un imperativo con el objetivo de dar respuesta a los requerimientos más inmediatos de los profesionales que se forman en nuestro Centro.

I.2. 4 La tercera etapa del desarrollo del Inglés con Fines Específicos

Esta etapa se enmarca entre 1990 y 1997, la cual coincide con la aplicación generalizada del Programa Director de Idiomas Extranjeros y a la implantación del Plan de estudio "C", el cual promovió un nuevo programa para la disciplina Idioma Inglés sobre la base del enfoque comunicativo, desarrollado a través del Programa Director de Idiomas (Corona 1988), como estrategia metodológica, que establece la utilización del inglés como instrumento de estudio y trabajo profesional en el currículo universitario, con lo cual se revolucionaba conceptualmente la dimensión disciplinaria de la lengua extranjera pues esta dejaba un tanto detrás lo relacionado a los procedimientos tradicionales de la clase de idiomas para

vincularse de forma armónica y sistemática al currículo de las diferentes carreras, por tal razón la enseñanza del inglés alcanzó en esta etapa niveles superiores de sistematización.

El referido enfoque comunicativo, propuesta más novedosa en la enseñanza de lenguas, que llega a Cuba en la primera mitad de la década de los 80's del siglo anterior. Se caracteriza por ser un proceso donde se le presta mayor importancia al aspecto funcional (intenciones comunicativas). "Este enfoque da pasos a la integración del "hacer" con sentido y significado, tomado del conductismo, el "pensar" propio de los cognitivistas y el "sentir", la afectividad, la empatía y ambiente relajado de los humanistas" (Hdez, L., 1997). Además, es menos cerrado, toma elementos de métodos que le antecedieron y la teoría del contexto y los actos del habla de la lingüística, centra su atención en el desarrollo de habilidades, así como el aprendizaje de funciones comunicativas. Aunque novedosa, no da solución final para la enseñanza de lenguas pero si acierta una visión diferente basada en el uso de la lengua para la comunicación.

A partir del desarrollo del Plan de Estudio C, el estudio del idioma inglés se materializaba a través de los contenidos propios de las disciplinas del currículo, aún sin poseer las orientaciones metodológicas como guía para su puesta en práctica, a pesar de las dificultades experimentadas los resultados obtenidos constituyen un importante avance en el proceso de perfeccionamiento de la enseñanza de la disciplina en nuestro país (González, I., 2005).

I.2. 5 La incorporación de una cuarta etapa del PEA del idioma inglés en el país

Esta etapa se identificó (Arroyo, M., 2001) como el replanteamiento del PDI, conocido como Programa Director de Idiomas reforzado, a partir de las nuevas exigencias en relación con la formación del futuro profesional cubano. Y tiene como proyección el desarrollo de tres áreas fundamentales de la actividad verbal de la lengua: **comprensión** (auditiva y de lectura), **expresión oral** (interactiva y monologada), y **expresión escrita**.

La enseñanza del Inglés con Fines Profesionales (IFP) forma parte de este proceso y ha ocupado cada vez un lugar importante en la formación del profesional, dado por el papel cada vez más interdisciplinario de esta disciplina dentro de los planes de estudio.

Es posible afirmar que no se hace hincapié en el desarrollo de aquellas habilidades profesionales mediante la tarea docente que permita continuar la lógica de la actuación profesional como una invariante del contenido, limitando las

posibilidades de construir y aplicar el conocimiento y poner en práctica las escasas habilidades adquiridas y por tanto una pobre vinculación con lo que será la vida futura. Por ende, el estudiante refleja un limitado resultado en su desarrollo para comprender y resolver problemas, para planificar y evaluar la actividad que realiza y actuar con autonomía e independencia.

Al analizar las principales tendencias histórico - didácticas en la enseñanza del IFP en Cuba, el autor de esta investigación coincide con las referidas etapas propuestas por Díaz G. (2000) y asumidas también por Arroyos M. (2001) y (González, I., 2005). Considera; además, que el comienzo de una nueva etapa en el desarrollo de IFP en Cuba ya se experimenta, el cual avizora novedosos y sustanciales cambios en favor del continuo perfeccionamiento de este movimiento.

Por su actualidad e importancia se anexa el documento oficial que recoge las indicaciones acerca de la Disciplina Idioma Inglés, (2015) derivadas de la Comisión Nacional de Carreras presidida por la Dra. Dolores Corona Camaraza. **(Anexo I)**

Consecuentemente los documentos que regulan la carrera de Ingeniería Agronómica reflejan las ideas del enfoque histórico-cultural así como la intención de alcanzar la integración curricular. Esta última se expresa básicamente en el Perfil del Profesional, documento en el que se identifican las múltiples tareas del ingeniero agrónomo que constituyen el núcleo de la profesión.

Realizar una gestión eficiente en los sistemas de producción agropecuaria ejecutando los procesos productivos con calidad mediante el empleo de métodos, técnicas y tecnologías agronómicas, zootécnicas y socioeconómicas, apoyados en la utilización de tecnologías de la información y las comunicaciones, la información científica-técnica disponible en su lengua materna y en idioma Inglés, propiciando el incremento estable de alimentos y materias primas de origen vegetal y animal requeridos por la sociedad.

“El dominio de las características especiales de la producción e interpretación de textos en un medio electrónico” (Warschauer, 2002b), ofrece consecuentemente amplias posibilidades de ser integrada a los procesos de enseñanza-aprendizaje, de ahí su gran impacto en la enseñanza con apoyo de la tecnología. Este impacto se ha manifestado con mayor fuerza en el aprendizaje de idiomas asistido por computadoras debido a su particular relación con los procesos que ocurren durante la asimilación de un idioma extranjero, a través de un concepto que ha devenido esencial en esta rama: la competencia comunicativa.

Se ha trabajado en el tema por algunos autores cubanos a lo largo de toda la isla como son:

Eloy Arteaga (2001) con un sistema de tareas para el trabajo independiente creativo de los alumnos, José A. Concepción (2004) con su estrategia didáctica lúdica para estimular el desarrollo de la competencia comunicativa en idioma, Pedro Castro Álvarez (2005) con la estrategia de integración de la alfabetización electrónica a la enseñanza-aprendizaje del IFE en la carrera de ingeniería agronómica, y más recientemente, Universidad de las Ciencias Informáticas (UCI) las investigaciones en la esfera de la comprensión de textos asistida por computadoras (Pérez Correa y Tejera, 2004. Yoan Martínez, Olga Lidia Pérez 2015).

I.3 Particularidades de la enseñanza de Inglés con Fines Profesionales en el contexto de la carrera de Agronomía en la Universidad de Pinar del Río

Nuestra Universidad, interesada e involucrada con el universo económico y comercial más actual, trabaja en el desarrollo de planes encaminados al aumento de la integralidad de sus egresados en esta esfera, en los cuales se incluye el PDI. La apertura económica cubana impone la necesidad de una correcta preparación profesional en idiomas, principalmente el dominio del idioma inglés, como vehículo idóneo para las prácticas económicas-comerciales e intercambios sobre agricultura que tienen lugar luego del restablecimiento de las relaciones Estados Unidos- Cuba entre profesionales de ambos países.

Al respecto es el idioma inglés el más usado en los tres bloques dominantes del comercio: Norte América, la Unión Europea y Japón.

Al estudiar el desarrollo de IFP para la carrera de Agronomía, se puede afirmar que durante la aplicación del Plan de Estudio A, tradicionalmente, la disciplina de idioma extranjero se ha impartido en la carrera de Agronomía con el objetivo de desarrollar habilidades para la comprensión de textos de contenido del universo agrícola. El cumplimiento de los objetivos de las disciplinas de idioma extranjero en la carrera de Agronomía se apoyó con la elaboración de varios textos en inglés con materiales de lectura de contenido agrícola con el objetivo de familiarizar a los estudiantes con la terminología propia de su futura profesión.

Con la implantación del nuevo plan de estudio (1983 a 1990) y el establecimiento de la habilidad de lectura como objetivo final a alcanzar en el proceso de enseñanza- aprendizaje del idioma extranjero, se logró mayor uniformidad en

cuanto a los contenidos y la metodología a seguir al impartir las clases de idioma. En ello influyó favorablemente el trabajo con la serie "Training in Effective Reading" (De Armas L. et al., 1983), el cual gozó de mucha aceptación por parte de los docentes y creó expectativas muy entusiastas en la enseñanza del Inglés; con estos materiales se comienza a trabajar la enseñanza del idioma inglés a partir de funciones comunicativas y procedimientos propios para el desarrollo de la habilidad de lectura.

En cada carrera, luego del trabajo con esta serie, se concibió un programa de estudio sustentado sobre la base de textos de la especialidad con el fin de que los estudiantes leyeran temas afines a su futura profesión.

Estos textos básicos se comenzaron a elaborar en la Universidad Agrónoma de la Habana partir de 1978 para las distintas especialidades de la carrera de Agronomía con temas afines a ellas, dado que el perfeccionamiento de la enseñanza del idioma extranjero en la Educación Superior conllevaba la redacción de textos de autores nacionales de acuerdo con los principios de nuestra pedagogía e ideología y que propiciaran en nuestros estudiantes el desarrollo de habilidades que les permitiesen valerse de la bibliografía en lenguas extranjeras para la consolidación de su formación profesional.

Dada la explosión de matrícula y la carencia de profesores de idioma inglés que asumieran la docencia, la Comisión Nacional de especialistas determinó cambiar la enseñanza del idioma inglés por la del idioma ruso, esta fue aprobada en el curso 1979 - 1980 (Arroyo, M., 1999) se impartió mediante la serie "El Ruso para Todos" y el "Manual de Idioma Ruso" para los estudiantes extranjeros.

Esta situación se mantuvo durante la aplicación del Plan de Estudio B, es en el curso 1990 - 1991 que el Estado Cubano decide realizar ciertos cambios en relación con el idioma extranjero a impartir, a raíz de estos cambios se retoma la enseñanza del idioma inglés para la carrera de agronomía.

Los nuevos cambios condujeron a lograr cierta uniformidad en la Disciplina Idioma Inglés, sobre todo en cuanto a los objetivos que se proponía alcanzar, los contenidos y su metodología de enseñanza; sin embargo, el énfasis otorgado al desarrollo de habilidades puramente lingüísticas, por encima del desarrollo de operaciones mentales e intelectuales como la observación, la comparación, la síntesis, la deducción entre otras, condujeron progresivamente a la necesidad de organizar el proceso desde una nueva perspectiva, dando paso al Plan "C".

Con el nuevo plan de estudio sin embargo, se promovió no solo un nuevo programa para la Disciplina Idioma Inglés, sino también una estrategia

metodológica, denominada Programa Director, dirigida a garantizar el tránsito estructurado hacia la utilización del inglés como instrumento de estudio y trabajo profesional e impulsar la universalización de la lengua extranjera en el currículo universitario (Corona D.,1988), con lo cual se revolucionaba conceptualmente la dimensión disciplinaria de la lengua extranjera.

Concebido sobre la base de objetivos instructivos y educativos dirigidos a desarrollar en los estudiantes la habilidad de lectura en un nivel productivo y con un nivel de profundidad acorde con la literatura propia de la especialidad, este programa, fundamentado en una metodología comunicativa con énfasis en el aprendizaje práctico- consciente de las funciones comunicativas y las formas lingüísticas (Corona D., 1993), se dispuso en el caso de la Universidad de Pinar del Río, según la siguiente estructura por carreras:

Carreras	Inglés I	Inglés II	Inglés III	Inglés IV	Libro de texto
Ingeniería Agrónoma	90 h.	64 h.	57 h.	-	Side by Side English Science (3 y 4)
Ingeniería Forestal	140 h.	140 h.	-	-	Socialization (I) Professionalization (II)
Lic. Contabilidad y Finanzas	85 h.	85 h.	85 h.	85 h.	Serie "Enterprise" (I-IV)
Lic. en Economía	85 h.	102 h.	75 h.	75 h.	Serie "Enterprise" (I-IV)
Ingeniería Mecánica	80 h.	80 h.	64 h.	64 h.	Communicating and Reading in English (1,2,3) and reading texts selected by the T.
Ingeniería en Geología	96 h.	96 h.	64 h.	-	Communicating and Reading in English (1,2) y Geological Engineering (English III)
Ingeniería en Telecomunicaciones	80 h.	80 h.	64 h.	-	Communicating and Reading in English (1,2,3)

Para la implementación de los programas de Inglés II y III, se asumieron diferentes libros de texto según la especialidad. En el caso de Agronomía, los libros de texto concebidos fueron English in Science III y IV (Veciana N. et al 1990), los que incluían temáticas relacionadas con el perfil del futuro profesional, como: tecnología agrícola y crisis mundial alimenticia, los nutrientes esenciales de las plantas, las necesidades nutritivas, la fertilización y el condicionamiento de los suelos, la contaminación, los pesticidas, el control químico de los insectos, las máquinas y el hombre, entre otros.

La implantación del Programa Director de la Lengua Extranjera posibilitó revolucionar conceptualmente la dimensión disciplinaria de la lengua extranjera, haciendo que esta rompiera los marcos tradicionales de la clase de idiomas para insertarse armónica y sistemáticamente en el currículo de las diferentes carreras,

a partir de la participación de todo aquel responsabilizado con la formación profesional del egresado, lo que finalmente incidió en que la enseñanza del inglés alcanzara niveles superiores de ordenamiento y uniformidad a nivel nacional.

El Programa Director de Lenguas Extranjeras tuvo su esencia en la definición del idioma extranjero en la Educación Superior cubana como una unidad de disciplina de estudio y trabajo. Para que finalmente el idioma extranjero se concretara como disciplina de estudio e instrumento de estudio y trabajo, el Programa Director planteó los siguientes requisitos:

1. Presencia del idioma extranjero durante toda la permanencia del estudiante en la Educación Superior.
2. Presencia del idioma extranjero en los tres componentes de organización del proceso enseñanza aprendizaje: académico, investigativo y laboral.
3. Participación en equipos de profesores de idioma extranjero y profesores de las otras disciplinas en el resto de los años.
4. Ampliación de la base material de estudio.
5. Tránsito gradual y dirigido de la dependencia a la independencia cognoscitiva del estudiante.

El Programa Director de Idiomas formuló un objetivo terminal que constituyó el modelo pedagógico del profesional de acuerdo con el encargo social: “Que el futuro profesional sea capaz de utilizar las diversas fuentes de referencia y las publicaciones científico- técnicas en idioma extranjero; de evaluar críticamente la información extraída y de resumir dicha información claramente y con precisión” (Corona D., 1988)

Desde el año 1990 se pone en práctica la utilización de la serie Spectrum (Warshawsky, D.; Byrd, D.1983) que basada en los principios del enfoque comunicativo, posibilitó que los estudiantes pudieran comunicarse y desarrollar las cuatro habilidades básicas de la actividad verbal de la lengua.

Para el completamiento de esta serie en relación con el desarrollo de la habilidad de comprensión de lectura y extracción de información por medio de textos de mediana complejidad, se utilizaron los libros de texto Separata I y II (De Armas L. y Matamoros M., 1990) cumpliendo así con el objetivo propuesto de la asignatura.

La puesta en práctica de esta serie propició algunos cambios en el desarrollo de la enseñanza de IFP, como un instrumento de trabajo para la futura vida profesional de los estudiantes. Se propone que la disciplina Idioma Inglés se imparta en

cuatro semestres y que además del objetivo fundamental el estudiante adquiera las habilidades necesarias que le permita ser más eficiente en su esfera profesional.

Para ello se implantó una nueva serie para el estudio del Idioma Inglés para la carrera de agronomía: At Your Pace, el cual no recoge los elementos específicos de la profesión aunque contribuye a una información general de los temas científico técnico y su manejo por parte de investigadores.

A partir del perfeccionamiento de la Educación Superior cubana y de la importancia del idioma inglés en la formación del futuro profesional, la formación en idioma inglés sale del currículo, pero existe una mayor exigencia en cuanto a las competencias que debe tener el estudiante y que van a ser evaluadas por las referencias del marco común europeo para las lenguas. Los estudiantes se presentarán a un examen en inglés para obtener el nivel B1+ de usuario independiente acreditado por el Centro de Idiomas por un término de cinco años. En los campos investigativos de la carrera se incluye que durante el Nivel preparatorio (Primer año): El componente investigativo deberá propiciar que el estudiante utilice la Información Científico- Técnica, el idioma Inglés, la Informática, y desarrolle habilidades en la comunicación escrita y oral. (Tomado de Propuesta de Plan de estudio E. Modelo del profesional, 2016).

I.4 Diagnóstico de la Situación actual del proceso docente - educativo del Inglés con Fines Profesionales en la carrera de agronomía de la UPR. Constatación empírica del problema científico

Esta investigación sobre el proceso docente- educativo de las asignaturas de IFP para la carrera de ingeniería agrónoma tiene lugar en un momento en que la disciplina pasa de estar en el currículo de la carrera a estar fuera de este por lo que el entorno virtual propuesto responde a las necesidades de los estudiantes en un nuevo contexto y por supuesto a las necesidades de la carrera, también muestra ciertas insuficiencias como que no se equipara el nivel de aprendizaje requerido en los estudiantes hacia el estudio de esta disciplina en su función como instrumento de trabajo y de cultura. Por tal razón se hace necesario que el estudiante esté en condiciones de integrar sus necesidades específicas a la información que reciba y transformarla en conocimientos que permitan la solución de situaciones problemáticas relacionadas con sus modos de actuación., las que fueron constatadas mediante las siguientes vías de diagnóstico:

Análisis de la documentación de la disciplina

La documentación incluye: programas de estudio, materiales didácticos elaborados e informes de observaciones a clases; así como, informes sobre actividades docentes. **(Anexo No. II)**

Para corroborar en qué medida los materiales didácticos concebidos para la enseñanza del IFP para la carrera de ingeniería agrónoma y los propios métodos de enseñanza de los profesores tributaban al desarrollo de la tarea docente sobre la base del análisis de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, se analizaron los programas de las asignaturas, libros de textos propuestos como bibliografía principal de la Disciplina e informes de observaciones a clases sobre la base de los siguientes aspectos:

- Atención que se le presta al diagnóstico de aprendizaje de los estudiantes.
- Tipos de tareas para desarrollar las habilidades profesionales.
- Tareas de aprendizaje.
- Tipo de trabajo con los estudiantes.

En el análisis de los programas de las asignaturas elaborados por los miembros de la asignatura de IFP y los planes de clases, se destaca en el desarrollo de la tarea, el énfasis en la dimensión instructiva, y en particular al desarrollo de habilidades lingüísticas, en su concepción. Los contenidos de estos programas son organizados, generalmente, sin hacer cambios en las 6 unidades de la serie At Your Pace IV para la asignatura, partiendo de la disciplina que propone el currículo y estos están vinculados a la profesión sólo en relación con los contenidos generales, no existe un acercamiento a las peculiaridades del ingeniero agrónomo en su actuación como profesional investigador.

Se realizaron 13 **observaciones a actividades docentes** en los grupos de 1^{ro} y 2^{do}. año de esta propia especialidad **(Anexo No. III)** y se puede concluir que la enseñanza del IFP en este contexto, en sentido general, se caracteriza por:

- Insuficiente atención al diagnóstico de aprendizaje de los estudiantes.
- Realización de tareas de carácter reproductivo, poco desarrolladoras en relación con la valoración y la creatividad por parte del alumno y no especializadas en virtud de las habilidades profesionales.
- Promover tareas de aprendizaje sin considerar el carácter problémico, que provoquen la búsqueda activa del conocimiento por parte del estudiante.
- Énfasis en la labor individual del estudiante en detrimento de la cooperatividad a través del trabajo en grupo.

- Falta de consideración del aspecto metacognitivo del aprendizaje por lo que el alumno desconoce en ocasiones el sentido del conocimiento o habilidad con que trata.
- No siempre incluir textos que respondan a las necesidades e intereses reales de los estudiantes relacionados con la profesión.
- Exclusión, en la mayoría de los casos, de medios de enseñanza tales como imágenes, representaciones gráficas como apoyo al texto escrito y nada de espacios de interacción virtuales.

Como resultado tanto del análisis de la documentación como de las propias observaciones a clases, se demostró que la enseñanza del IFP se caracteriza por ser generalizada, no prestarle atención al diagnóstico de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y, como consecuencia, ejercitar a través de la tarea sólo aspectos lingüísticos sin una estrecha vinculación con el futuro actuar del egresado de las carreras de perfil agronómico lo que influye además, en la no significatividad y la motivación de los estudiantes hacia la lengua extranjera, además de no presentar en ninguna forma una tarea interactiva virtual con los estudiantes.

Encuesta aplicada a los profesores de IFP de la UPR

Con el propósito de conocer el nivel de conocimientos teóricos y prácticos de los profesores de idioma inglés del Departamento de Lenguas de la UPR para potenciar el trabajo con la tarea interactiva virtual, fueron encuestados 13 profesores lo que representa el 100% del total. **(Anexo IV)**

Este instrumento permitió desarrollar un intercambio de criterios reflexivo, donde se evidenciaron las experiencias en relación con el tema objeto de debate en un ambiente de confianza y respeto a la diversidad de criterios. Los resultados fueron los siguientes:

Los datos obtenidos muestran que solo el 15.4 % de los encuestados reconoce haber considerado los intereses y necesidades de los estudiantes alguna vez para el diseño, ejecución o control del proceso docente- educativo del IFP. El 79.6 % de los profesores confiesan no sentirse totalmente preparados desde el punto de vista teórico- práctico, para valorar o atender didácticamente las necesidades e intereses de aprendizaje de sus estudiantes a través de un entorno virtual. El 79.6 % de los profesores alega que estas limitaciones están dadas por la escasez de bibliografía especializada sobre el tema, los contenidos de la serie que se imparte fue elaborada por autores cubanos teniendo en cuenta los conocimientos generales de un graduado del sistema universitario, no con las peculiaridades del

estudiante de cada carrera, esencialmente los de agronomía, y se tienen que adaptar a los intereses del modelo del profesional de la carrera, lo cual atenta con el carácter de sistema del proceso, el 15.4 % tiene en consideración la formulación de la tarea interactiva virtual, solo el 15.4 % utiliza ambientes virtuales de aprendizaje.

Los resultados de las encuestas aplicadas a los profesores evidencian que no toman en consideración los modos de actuación en la concepción de la tarea docente y menos de la tarea interactiva virtual. Como dato positivo, reconocen en su mayoría la importancia del conocimiento y desarrollo por parte de los profesores de este aspecto, pues la propia disciplina de IFP debe propiciar su potenciación dada la vinculación del aprendizaje del idioma con la actividad académica y profesional que el estudiante realiza y su futura actuación.

Entrevista y cuestionario a estudiantes

Con el objetivo de explorar el nivel de satisfacción y motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje del idioma de forma interactiva y virtual, potenciando aspectos relacionados con la profesión, fue elaborada una entrevista. **(Anexo No. V)** En el análisis de una encuesta realizada a una muestra de 34 estudiantes de 2^{do} año, el 100 % de la población general de 2^{do} año, se comprobó que un 7.1 % considera el nivel de preparación que poseen suple las necesidades propias de aprendizaje del inglés a través de un entorno virtual, el 60.7 % considera que el conocimiento que posee del idioma inglés le permitirá apropiarse de la información requerida para el inglés con fines profesionales, un 60.7 % nunca utiliza ambientes virtuales de aprendizaje, un 46.4 % le gusta aprender algo en la computadora y el 25 % se siente satisfecho de trabajar en la computadora.

Un dato interesante revelado en la entrevista a los estudiantes es el hecho de que el 100% de los estudiantes reconocen que si pueden mejorar su actuación en el aprendizaje del idioma, que ha faltado esfuerzo, el 90% consideran haber desviado su atención lejos del idioma pues los contenidos y temas abordados en clases no siempre respondían a sus intereses y necesidades particulares y haberse acercado a aquellas que les resultan aún más difíciles y estiman más pertinentes con su carrera. A la solicitud de lo que más les gusta del idioma está que el 100% prefiere hablarlo y entenderlo y lo que menos les gusta está

relacionado con la escritura y la gramática, solo el 16.6% no respondió esta pregunta.

Los datos aportados por el cuestionario (**Anexo VI**) son los siguientes, está el hecho de que el 69% de los estudiantes reciben el referido idioma desde la enseñanza primaria y el 27.6% desde la enseñanza secundaria, el 3.4 % lo comenzó a recibir en el nivel medio superior. Para el 96.6% de ellos, la asignatura resulta difícil provocado por inestabilidad de profesores ya sea en primaria, secundaria o preuniversitario, por tal razón el contenido lo recibieron de forma condensada, afectando así el nivel de motivación hacia el aprendizaje del mismo. Solo el 13.8% afirma haber logrado el objetivo en las enseñanzas que le anteceden a la enseñanza superior. Por otra parte, el 100% refiere que le gusta estudiarlo y manifiestan las siguientes razones: para la comunicación con amigos, colegas y extranjeros, por ser el más usado a escala global, el 7.1%; para escuchar canciones, el 17.3%; para aprobar la asignatura el 64.3%. El 100% coincide que no hay una integración armónica de la enseñanza del inglés con aspectos de la profesión y que el vínculo sólo está dado mediante el vocabulario técnico de la especialidad (en el caso de los estudiantes de años precedentes).

Esto nos muestra la existencia de regularidades como:

- En el proceso de enseñanza aprendizaje del IFP no se toma en consideración la tarea docente desde un entorno virtual por parte de los docentes,
- El desaprovechamiento de medios y bibliografía digital en entornos virtuales que contrarresta el escaso nivel de bibliografía original para el desarrollo PEA,
- Desaprovechamiento de las posibilidades que brinda una generación de nativos digitales en detrimento del PEA.

CONCLUSIONES CAPÍTULO I

Se identificaron las principales tendencias en cuanto a la concepción del aprendizaje, las funciones que desempeña y el contenido u objeto a aprender. Se analizó cuáles son las tendencias actuales a nivel mundial de los procesos del aprendizaje.

Con la creación de Centros de Autoaprendizaje de Idiomas Extranjeros surge el espacio virtual de forma emergente para ser desarrollado en Entornos Virtuales de Aprendizaje donde el Ambiente de Aprendizaje Dinámico Modular Objeto – Orientado posibilita una forma simple y efectiva de lograrlo.

La sistematización de los fundamentos teóricos de la presente investigación en el orden tecnológico con las TIC como recursos tecnológicos en una metodología para la implementación práctica del Inglés con Fines Profesionales mediante un Ambiente de Aprendizaje Dinámico Modular Objeto -Orientado en la carrera de Agronomía de la UPR unido a los restantes fundamentos contribuyeron a definir el aprendizaje del IFP para su posterior parametrización.

Capítulo II. Fundamentos del proceso - docente educativo de la Disciplina Inglés con Fines Profesionales centrado en el trabajo con la tarea interactiva virtual

El presente capítulo tiene como objetivo fundamentar teóricamente la propuesta para el trabajo con la tarea interactiva virtual, teniendo como premisa fundamental la consideración del estudiante como centro de atención del proceso de enseñanza - aprendizaje del IFP.

Para sustentar teóricamente la propuesta se desarrolló un análisis de aquellos elementos que son esenciales para la profundización y transformación del objeto de estudio propuesto, el cual permitió abordarlo desde la perspectiva de ciencias relacionadas con la formación, principalmente, la psicología, la didáctica y la lingüística aplicada o metodología de lenguas.

Se propone sostener la labor investigativa en relación con un proceso enseñanza aprendizaje del inglés con fines profesionales, centrado en la tarea interactiva virtual para la formación integral del futuro egresado de la carrera de ingeniería agrónoma.

II. 1. Fundamentos psicológicos del PEA del IFP

En el decursar histórico de la investigación psicológica, el proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido uno de los más estudiados por diversos psicólogos partiendo de diferentes enfoques, corrientes y teorías, cuya base filosófica y concepción psicológica divergen, aunque se manifiestan puntos de contacto entre ellas.

A continuación se hacen valoraciones acerca de las teorías del aprendizaje que han tenido una marcada influencia en la didáctica de lenguas extranjeras, destacando sus aportes e ideas más valiosas y sus limitaciones respecto al aprendizaje en función del crecimiento personal del sujeto. Se esbozan algunas que todavía tienen gran influencia en la enseñanza de lenguas y se realiza un análisis más detallado de la Teoría Histórico-Cultural, por constituir la base conceptual metodológica de partida de la propuesta.

II.1.1. La Teoría Conductista para el PEA del IFP

Los conductistas parten de que lo más importante es la conducta observable del hombre, lo que el hombre piensa o siente, sus fenómenos psíquicos, no pueden ser estudiados con objetividad y, por tanto, no es posible demostrar su existencia. Esta teoría tiene en su base los postulados de E. Thorndike, quien aporta las leyes de la formación y consolidación de las conexiones estímulo-respuesta (E-R): ley del efecto, ley del ejercicio o repetición y ley de la disposición.

El conductismo ha desarrollado una teoría bien estructurada del aprendizaje donde pueden destacarse: el condicionamiento, como mecanismo para aprender, este resulta efectivo en el proceso de formación de hábitos; el método de ensayo-error, válido como vía para enfrentar situaciones ambiguas y poco estructurales y el papel del reforzamiento.

Limitaciones:

- El individuo es absolutamente receptivo, pasivo, reactivo, que depende, fatalmente, de las influencias externas. Esto lleva a concebir la enseñanza y el aprendizaje de manera simplista y mecanicista.
- La enseñanza se orienta a la reproducción, a la memorización y comprensión, más que a la aplicación creativa de la información.
- Se presta más atención a la estructura y a la forma que al significado de la palabra.
- Las diferencias individuales se minimizan, de hecho cualquier conducta puede ser aprendida por cualquier sujeto.
- Se subestima la actividad cognoscitiva del individuo que es el principal defecto del conductismo.

II.1.2. La Teoría Cognitivista para el PEA del IFP

Como señala Talízina (1988) el impetuoso desarrollo de la psicología cognoscitiva testimonia la disolución del conductismo en las ramas de la ciencia psicológica. La psicología cognitiva renace con los trabajos de Bruner, Goodnow y Austín (1956), Gagné (1962), Ausubel (1968), así como del concepto de un bit de información de Shannon (1962), el libro Cybernetics de N. Wiener y la crítica de Chomsky (1959) al conductismo de Skinner.

En la mitad del siglo XX, toman auge los estudios psicológicos sobre lo cognitivo, los que se han nucleado alrededor de un enfoque del proceso del conocimiento, denominado procesamiento de la información, que aborda el estudio de los procesos cognitivos como elementos mediadores de la conducta. El interés pasa de la conducta a las estructuras cognitivas y representaciones mentales.

La teoría cognitiva destaca el papel de la conciencia en la actividad humana y centra su análisis en los procesos psíquicos del hombre, le interesa fundamentalmente cómo piensa el hombre y lo considera un procesador activo de información. Si para los conductistas la fórmula es $E \rightarrow R = \text{satisfacción}$, para los cognitivista es: $E \rightarrow \text{procesos cognitivos} \rightarrow \text{reacción individual}$.

Destaca la importancia de la metacognición en la efectiva solución de las tareas, lo

que apunta, a la significación que tiene para el aprendizaje y el desarrollo psíquico, la conciencia de los propios procesos cognitivos y de las estrategias y procedimientos que el sujeto utiliza en su interacción con el medio.

En el enfoque comunicativo la teoría cognitiva se refleja en el principio metodológico: saber lo que se está haciendo. El estudiante debe sentir la necesidad de realizar la actividad a partir del conocimiento de su objetivo, importancia, contenidos y formas de solución de la tarea.

Limitaciones:

- La metacognición, así como el enfoque holístico, se reduce a lo cognitivo, sin lograr integrarse a los contenidos y funciones psicológicas que conforman las configuraciones personológicas que regulan y autorregulan el comportamiento del sujeto.

- La atención que se le da a lo afectivo es limitada, no se logra la interrelación dialéctica entre lo cognitivo y lo afectivo en las situaciones de aprendizaje, conduce solo al desarrollo intelectual y no genera un crecimiento personal del sujeto que exprese su desarrollo cualitativamente superior a su personalidad.

II.1.3. La Teoría interaccionista para el PEA del IFP

Esta tendencia tuvo su base en la corriente psicológica humanista por lo que es conocida como tendencia humanista de enseñanza de lenguas extranjeras. Señala Ellis, Rod. (1997), en su libro The Study of Second Language Acquisition que la tendencia interactiva incorpora al ámbito educativo el estudio de los aspectos socio- afectivos y de las relaciones interpersonales, así como el de los valores humanos. Tiene su base en el Existencialismo y la Fenomenología, en oposición a las concepciones conductistas y psicoanalistas planteadas por Maslow. Parte de un enfoque personológico, estudia al individuo como persona singular e irrepetible, como unidad o sistema individual.

El papel de la enseñanza es permitir que los estudiantes aprendan y lo fundamental, es enseñar a aprender. La educación centrada en el estudiante promueve una enseñanza flexible y abierta. El docente asume el rol de facilitador del aprendizaje, mediante un estilo no directivo, en el cual las necesidades, iniciativas y decisiones de los estudiantes son esenciales. Concibe al estudiante como centro del proceso educativo, permite rescatar su lugar fundamental en la interacción docente-alumno. La creación de espacios vivenciales en las clases constituye un aporte importante, en tanto supera lo puramente cognitivo y conductual de los enfoques anteriores. Incorpora al ámbito educativo el estudio de

los aspectos socio-afectivos y de las relaciones interpersonales, así como el de los valores humanos. La evaluación se concibe a partir de los criterios de éxito de los estudiantes.

Limitaciones:

- No se observa una clara delimitación entre aprendizaje y desarrollo, entre lo cuantitativo y lo cualitativo, sus planteamientos se han ido más hacia la crítica de la enseñanza tradicional, que hacia el aporte de mecanismos y vías precisas que permitan propiciar el crecimiento del estudiante en el proceso de aprendizaje.
- No se logra una competencia comunicativa eficiente, al necesitarse largos períodos de tiempo para la comunicación.
- No concibe la planificación de objetivos y contenidos a largo plazo.
- Excesiva consideración a la esfera afectiva-volitiva en detrimento de la cognitiva.

II.1.3.1. Implicaciones didácticas desde la escuela histórico-cultural de Vigotsky

1. Enfatiza la importancia de la cultura y su principal invención, la lengua. Sin cultura nuestro funcionamiento intelectual estaría limitado, imitando las funciones mentales elementales; gracias a la cultura y la lengua, somos capaces de las funciones psíquicas superiores que tienen lugar en el pensamiento, el razonamiento, el recuerdo y otros procesos.
2. La zona de desarrollo próximo es el potencial de desarrollo del niño desde su nivel presente de las funciones mentales; Vigotsky la define como la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial, resolución de problema bajo la guía de un adulto y otro compañero más capaz.
3. La teoría de Vigotsky presenta un fuerte argumento a favor de las actividades relacionadas con la lengua en la enseñanza, ubicadas en el lado superior de la zona de desarrollo próximo del estudiante.
4. Se centra en el desarrollo integral de la personalidad.
5. Capacidad del hombre de realizar cualquier tipo de actividad (plasticidad y adaptación).
6. El carácter irreplicable del individuo se explica por las particularidades de su estatus socio-histórico. El individuo y la sociedad están unidos en su génesis y en su desarrollo histórico.

7. El concepto de actividad como proceso de apropiación de la cultura humana y proceso que mediatiza la relación entre el hombre y su realidad objetiva.
8. La actividad humana ocurre con otras personas a través de la comunicación (carácter social).
9. La actividad humana transcurre en un medio social, en activa interacción con otras personas, a través de variadas formas de colaboración y comunicación (carácter social).
10. El carácter objetivo de la actividad en respuesta a una necesidad.
11. El lenguaje también se convierte en lenguaje interno a partir del externo.
12. La relación entre actividad y conciencia y entre pensamiento y lenguaje.
13. Función mediadora de los signos.
14. Carácter ínter psicológico (relación entre las personas) y carácter intra psicológico (interior, pensamiento interno). “Toda función aparece en acción dos veces, en dos planos, primero en el social, y luego en el psicológico”.
15. Carácter integral del psiquismo humano.
16. Unidad de lo cognitivo y lo afectivo. “En toda idea hay una relación afectiva del hombre hacia la realidad que representa en esa idea”.

Estas implicaciones deben ser consideradas en la construcción de la metodología basada en un ambiente virtual del idioma inglés como vía para desarrollar una comunicación más integrada, universal, de aprovechamiento de nuevas tecnologías, apoyándose en su relación directa con la realidad de las situaciones, integrando la lengua inglesa, en tanto que responden al objetivo de la educación cubana y constituyen una interpretación psicológica materialista-dialéctica del proceso de enseñanza-aprendizaje y la formación del conocimiento.

Una síntesis valorativa de la Teoría Histórico - Cultural, nos conduce a afirmar que sus postulados constituyen la base conceptual y metodológica de la enseñanza del Inglés con Fines Profesionales a través de la tarea interactiva virtual que se propone, no solo por su teoría marxista, materialista dialéctica, para comprender al mundo, al hombre y al proceso de su desarrollo en su interacción con la realidad socio histórica en la que está inmerso, sino, por lo pertinente, profundo y vigente que resultan sus concepciones acerca de la enseñanza-aprendizaje como proceso de apropiación de la experiencia histórico social, concretizada en los objetos y

fenómenos del mundo humano.

II.1.3.2. La tarea docente como célula del proceso enseñanza aprendizaje

Como señala Álvarez C. M. (1996) la tarea docente es la célula del proceso docente educativo porque en ella se presentan todos los componentes y leyes del proceso y además, cumple la condición de que no se puede descomponer en subsistemas de orden menor, ya que al hacerlo se pierde su esencia: la naturaleza social de la formación de las nuevas generaciones que subyace en las leyes de la pedagogía. Álvarez C. M. (ob.cit.) señala además que el aprendizaje no ocurre en tareas aisladas sino mediante sistemas de tareas y que en la tarea está presente la contradicción fundamental del proceso: aquella entre el objetivo y el método.

El psicólogo Petrosky (1981), en Psicología General define la tarea docente como la caracterización de un problema, reconociendo como situación del problema aquello que es imprescindible, desconocido, inquietante, con lo cual tropieza el hombre en el transcurso de la actividad cuando interviene el pensamiento y es parte del análisis de la situación del problema que se formula, la tarea.

Una tarea es, en palabras de Nunan (1989) “una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la lengua dos, mientras su atención se halla centrada prioritariamente en el significado más que en la forma”. El autor considera que la tarea docente es toda actividad que demanda la comunicación entre las personas donde el lenguaje es el medio para la realización, satisfaciendo las necesidades e intereses de los aprendices.

El logro del mayor protagonismo, del cambio en la dirección y organización del proceso, requerirán importantes transformaciones en la concepción de la tarea docente. Se trata que la tarea logre centrar la atención en los elementos fundamentales, que provoque el análisis reflexivo y conduzca a exigencias crecientes en la actividad intelectual, independencia y creatividad.

II.1.4. La tarea docente interactiva en el aprendizaje de la lengua inglesa

Las teorías interactivas dominan actualmente la enseñanza de lenguas extranjeras, unas con énfasis en lo psicológico y otras con énfasis en lo social. En esta dirección se investiga la contribución que al aprendizaje de lenguas hacen los factores internos y los factores externos, las diferencias individuales en el aprendizaje y sus causas y efectos, y la relación entre la interacción y la información de entrada, la interacción y la información de salida, así como el papel del filtro afectivo en el aprendizaje de la lengua.

Las tareas docentes interactivas presentan un problema a resolver, ofrecen oportunidades a los aprendices de intercambiar información, realizar la retroalimentación, tomar decisiones y simular situaciones de la realidad.

La tarea docente interactiva se define como *interactiva* porque facilita la interacción con los demás y con el texto en busca de solución a un problema. Se diseñan a partir de las necesidades de los alumnos y la sociedad en las áreas de formación de valores, desarrollo de habilidades y adquisición de conocimientos.

La tarea docente interactiva es representativa de procesos de comunicación de la vida real, identificable como unidad de actividad en el aula, y ella está dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje, diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo y orientada a la consecución de un objetivo de manipulación de información y significados. A esto debe añadirse el carácter social de la tarea y su potencial para involucrar y comprometer a los docentes en la solución de problemas mediante el trabajo de grupos aplicando las ventajas que proveen las tecnologías.

Como parte de la implementación de la Estrategia de Perfeccionamiento de la Enseñanza del inglés en las Universidades, el Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba adopta el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas como la base común que orienta la política nacional en lo referente al diseño de estándares, cursos de lengua extranjera presenciales o **virtuales**, instrumentos de evaluación, metodologías de enseñanza y materiales didácticos. Esto permite operar a nivel nacional con los parámetros del [Marco Común Europeo](#) como referentes que posibilitan enseñar y evaluar los avances en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera frente a otros países e introducir parámetros internacionales de medición y alineación al contexto nacional.

Las tareas del perfeccionamiento del Sistema de Educación Superior proyecta la exclusión de la disciplina idioma inglés del currículo lo que facilitaría la adquisición del nivel requerido por el estudiante para graduarse siendo un profesional integral de acuerdo con el modelo que de él espera la sociedad, para ello el proceso de enseñanza - aprendizaje necesita una adecuación a las necesidades de esta generación de estudiantes nativos digitales que reclaman nuevas formas de aprendizaje para el alcance de un alto nivel de cultura y de madurez interna como parte de la formación integral del futuro profesional.

El presente trabajo responde a la necesidad de incorporar al proceso enseñanza aprendizaje de la Disciplina Inglés en un entorno virtual, que promueva en los estudiantes un nuevo saber entrando en el campo de la interacción con las

tecnologías a su alcance, la actividad socializadora, la comunicación y la reflexión. De igual manera se consideran aquellos factores emocionales y motivacionales que están implicados en el proceso del aprendizaje, pues, como ha afirmado Piaget enfáticamente, no es posible concebir un acto intelectual, que no tenga presente un componente afectivo, al igual que es imposible considerar un hecho afectivo, sensibilidad ante la necesidad de comunicarse en un idioma extranjero, inglés, desprovisto de un componente cognoscitivo, en una estrecha unidad y relación de lo emocional y lo intelectual.

Es posible afirmar que las cuestiones referentes a la formación integral del futuro profesional de las ciencias agronómicas encuentran en el papel de la psicología un sustento apreciable dado la existencia de concepciones que se deben tomar en consideración sobre la personalidad y el aprendizaje. Este papel se pone de manifiesto en la necesidad de formar el estudiante de la carrera de agronomía, en y para el desarrollo de su futuro actuar en cumplimiento de su encargo social.

II. 1.5. Análisis de las necesidades de aprendizaje

Este término de análisis de necesidades surgió por primera vez en la India en los años 20' cuando Michael West unió dos conceptos potencialmente conflictivos de necesidades implicados en el aprendizaje; uno referido a qué es lo que se requiere que los estudiantes hagan con la lengua extranjera y la otra como ellos pudieran dominar esa lengua durante el período de entrenamiento. En su evolución autores como: James, 1974; Jordan, 1977; Chambers 1980, 1981; Cunningsworth, 1983; Bridley, 1989; Diddell, 1991 lo enfocaron fundamentalmente hacia el análisis ocupacional. Alcanza nuevamente importancia cuando surge el Inglés con Fines Específicos, el cual se convirtió en el instrumento clave en el diseño de los programas dada su vinculación estrecha con el concepto de necesidad.

John Mumby en su "Communicative Syllabus Design (1978), significó que el análisis de necesidades es ahora crucial en la dirección del aprendizaje del futuro especialista, dada la necesidad de cumplir eficientemente con su función social. Para ese entonces ya la enseñanza del idioma inglés reconocía que la función y el contexto eran fundamentales en su concepción.

El referido autor detalla, en su propuesta, una lista de microfunciones en el procesador de necesidades comunicativas;..."su limitación estriba en como priorizarlas y la consideración de los factores afectivos presentes en ellas" (Dudley E.T.; St John M.; (2000)

Para estos autores, el análisis de necesidades es la piedra angular para una adecuada concepción de un programa de inglés con fines específicos (1998); el cual incluye aspectos de los enfoques de autores como:

- Brindley, (1989), quien describe las necesidades como objetivas y subjetivas;
- Berwick, (1989), quien las describe como las que se perciben y las que se sienten;
- Brindley, (1989), quien las describe además en su relación situación - meta / objetivo orientado, aprendizaje y proceso orientado y producto orientado;
- Hutchinson T y A Waters, (1987), quienes las consideran como necesidades, deseos y carencias.
- En un mundo en el que ya no se habla de tecnología sino de nuevas tecnologías –«La tecnología es sólo una herramienta, pero, como todas las herramientas, media y transforma la actividad humana»(Warschauer 2005: 41)–, en el que se promueve el desarrollo exponencial de los modelos de e-learning aplicados a las lenguas y las TIC (Information and Communication Technologies, ICT) se han incorporado como instrumento pedagógico, en el que el dominio de varios idiomas se ha convertido en un importante requisito laboral –lo que el MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) (Consejo de Europa 2002) llama “competencia plurilingüe”–y en el que la movilidad de estudiantes ha alcanzado cotas impensables hace unos años, se impone la renovación de la didáctica, la investigación de otras metodologías y la experimentación con procedimientos innovadores.

Y, a partir de estos enfoques, que plantean una serie de aspectos a considerar en el análisis de necesidades, a los cuales se subscribe el autor de esta investigación, determinados por:

- A. Información profesional acerca de los estudiantes: las tareas en las que utilizarán la lengua extranjera. (análisis de la situación meta y las necesidades objetivas)
- B. Información personal acerca de los estudiantes: factores que pueden afectar su aprendizaje - experiencias de aprendizaje previas, información cultural, expectativas y actitudes hacia el aprendizaje de la lengua extranjera- (deseos, medios y necesidades subjetivas)
- C. Conocer sus carencias: el vacío entre (C) y (A)
- D. Información sobre el aprendizaje de la lengua: formas efectivas de adquirir las habilidades y la lengua en (D)

- E. Información sobre la comunicación profesional (A): conocer como el idioma y las habilidades son utilizados en la situación meta (análisis lingüístico, análisis del discurso y análisis de género).
- F. Conocer lo que esperan del curso.
- G. Información acerca de las condiciones en las que el programa se desarrollará (análisis de los medios)

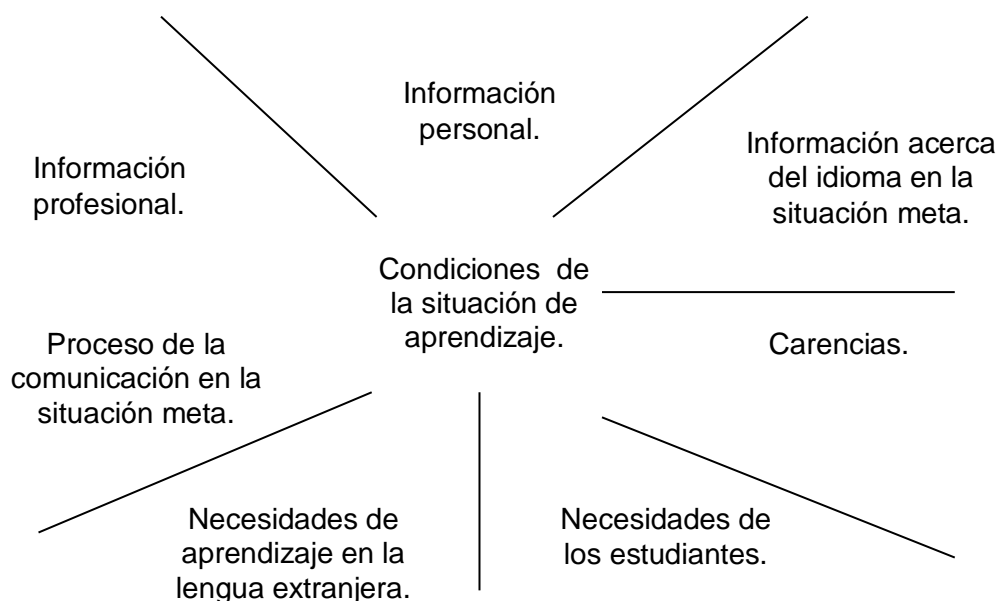


Fig. 3 Lo que establece el análisis de necesidades. Dudley E, T., St John, M. Jo., (2000)

Dicho enfoque se sustenta en el objetivo de considerar al que aprende como sujeto que utiliza y aprende la lengua extranjera, de cómo maximizar el aprendizaje de la lengua y las habilidades, que a través de este se forman, para un grupo determinado y finalmente conocer la situación meta y las condiciones en que el aprendizaje se desarrollará para su mejor interpretación. (Fig. No 3)

En el contexto cubano, el estudio de una profesión depende de las necesidades sociales, visto en la concepción del modelo del profesional, el cual está concebido de manera que cada carrera tiene su objeto de la profesión. Por lo tanto a partir del encargo social, como categoría rectora, se determinan los objetivos generales para cualquier egresado universitario. Una vez definida la actividad del profesional, se define las habilidades necesarias para que el profesional diseñe y cumpla con sus tareas que dan solución a los problemas de su profesión.

En el caso particular que ocupa la Disciplina IFP, tal y como se ha explicado, en el Capítulo I, lo referido a los planes de estudio parten de la declaración de la

necesidad de esta disciplina como instrumento de estudio y trabajo para que los futuros profesionales estén actualizados de los más recientes avances en todos los sectores de la sociedad, por ende, ampliar, profundizar e incluso divulgar sus conocimientos al estar capacitados para enfrentar el desarrollo social.

Como se ha definido anteriormente, el término Inglés con Fines Profesionales es un enfoque basado en la consideración de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes por tanto la consideración del proceso enseñanza aprendizaje para el IFP, centrado en la tarea interactiva virtual, fundamentalmente debe tomar como punto de partida el análisis de las necesidades de aquellos que lo aprenderán.

II.1.6. Las habilidades conformadoras del desarrollo personal en el proceso de enseñanza-aprendizaje del IFP

Al considerar el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje del IFP a partir del enfoque referido al análisis de las necesidades, se hace necesario acudir a propuestas, entre otras, como las de Fariñas G. en su Estrategia para la Enseñanza a través de las Habilidades Conformadoras del Desarrollo Personal - HCDP- (1995), la autora conceptualiza este grupo de habilidades que se encuentran a la base de todo aprendizaje, las cuales contribuyen al crecimiento personal de las personas, más allá de los aspectos cognitivos.

La referida autora propone cuatro dimensiones fundamentales a través de las cuales se ejecutan las HCDP, "...y que fundamentan, sin lugar a dudas, una concepción holística del aprendizaje" (Cabrera, J.S., 2004)

1. el planteamiento de objetivos, tareas y la organización temporal de su ejecución a través de pasos o etapas,
2. la búsqueda de información y su comprensión,
3. la comunicación acerca de su desempeño,
4. la solución o el planteamiento de problemas.

"Las habilidades no deberían ser necesariamente analizadas como simples sucesiones de acciones relacionadas con la eficiencia de la personalidad y sus procesos, sino como unidades complejas, en cuya orientación intervienen conceptos, emociones, sentimientos, valores, preferencias, etc, que se amalgaman entre sí para dar lugar a vivencias encaminadas al logro de dicha eficiencia. (Fariñas G 2000).

Si se pretende lograr profesionales integrales que desempeñen la función de transformar la sociedad, en la búsqueda de una mejor calidad de vida, el desarrollo de las HCDP es un hecho fundamental a considerar durante el proceso

docente - educativo del IFP, en el trabajo con la tarea interactiva virtual; así como lo es, la consideración de un sustento sólido desde el punto de vista lingüístico y tecnológico.

II. 2. Fundamentos lingüísticos del PEA del IFP

Sin dudas el objetivo final en relación con el proceso de enseñanza - aprendizaje de la lengua es el manejo correcto de esta por parte de los estudiantes y docentes. Para algunos programas la meta se refiere a que el estudiante sea capaz de comprender textos leídos; en otros, de comunicarse oralmente, o simplemente cuando se traduce de la lengua de entrada a la lengua de partida, y más recientemente con la implementación del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas lo que el estudiante pueda hacer con la lengua extranjera. Mediante esta investigación se pretende contribuir a la integración de estos objetivos dispersos en uno más general, se trata de lograr, mediante el trabajo con la tarea interactiva virtual, que los estudiantes sean comunicativamente competentes en la lengua inglesa a través de un uso eficiente del Moodle como espacio virtual responsive (que se puede acceder desde un dispositivo móvil cualquiera). Para ello se necesita un sustento sólido desde el punto de vista lingüístico.

II.2.1. La teoría de la competencia comunicativa para el PEA del IFP

Durante mucho tiempo los lingüistas centraban su atención en el desarrollo de la competencia lingüística en los estudiantes, en consonancia con los preceptos de la psicología conductista aplicada al aprendizaje (Skinner 1945) y con el paradigma estructuralista, definida básicamente como la suma de tres áreas de estudio: la gramática (morfología y sintaxis), el vocabulario y la fonética (Fries & Fries 1961, Lado 1964, Brooks 1964, Rivers 1964, 1981).

A mediados de los 60, el prominente lingüista norteamericano Noam Chomsky rechazó el modelo de Skinner (1954) y ofreció una nueva visión sobre la competencia lingüística de los individuos sobre la base de dos conceptos: la competencia (competence) y la *actuación* (performance) *lingüística*. Para Chomsky (1965), la competencia lingüística incluye el conocimiento ideal del sistema lingüístico que subyace en cualquier expresión, oración o uso lingüístico y que se ha desarrollado como resultado de la interacción con los demás. La actuación lingüística se refiere al uso específico de la lengua que hace cada hablante. Es en la segunda mitad del siglo XX cuando se comienza el tránsito hacia otros conceptos.

Dell Hymes (1967, 1972) acuñó el término *competencia comunicativa* ampliando su conceptualización e incorporó elementos sociolingüísticos y culturales nuevos: viabilidad, adecuación al contexto, eficacia comunicativa, etc. Savignon (1972) incluye matizaciones nuevas y mejora la definición del constructo poniendo de manifiesto: su carácter dinámico, su dimensión oral y escrita, la relación entre lengua y contexto, la diferencia entre competencia (lo que se sabe) y actuación (la forma de actuar comunicativamente), la importancia de la negociación en la interacción.

Existe otro modelo, el de Canale y Swain (1983), que a pesar de que se han sugerido algunas modificaciones posteriores (Konohen et al. 1985, Bachman 1990), sigue siendo un buen marco de referencia para definir las dimensiones que integran la competencia comunicativa del estudiante que incluye la competencia lingüística (gramatical), la sociolingüística, la estratégica y la discursiva.

- Competencia socio-lingüística: Incluye el conocimiento de las reglas socioculturales para el uso, el conocimiento de las normas, los estilos y los registros de la lengua que se trate. Se expresa en el uso de la lengua y los elementos paralingüísticos de manera apropiada al contexto en que se desarrolla el acto comunicativo. Significa ofrecer la cantidad necesaria de información, ni muy poca ni mucha; ser relevante de acuerdo con el tópico; y, ser sincero a no ser que sea necesario el uso del sarcasmo. Esta competencia incluye el conocimiento sobre las normas culturales, los estilos y los registros lingüísticos e implica además rebasar la consideración de lo correcto por lo apropiado.
- Competencia gramatical (o lingüística): Incluye conocimiento del léxico, de las reglas de la morfología, la sintaxis, las oraciones gramaticales, la semántica y la fonología y además la habilidad para usar con exactitud la morfología y la sintaxis, la fonología y la semántica de la lengua extranjera. Era este prácticamente el único componente objeto de atención con el enfoque estructural, que antecedió al enfoque comunicativo.
- Competencia discursiva: Relacionada con el dominio de cómo combinar las formas gramaticales y el significado de manera tal que se obtenga un texto hablado o escrito, en diferentes tipos de textos. Ella incluye además la habilidad para unir las ideas tanto en el texto oral como en el escrito, lo cual significa el reconocimiento de que la lengua existe por encima del nivel de la oración, o sea, a nivel textual. El tratamiento a esta competencia tiene una importante implicación metodológica: dejar que los estudiantes expresen sus propias ideas y no que digan en otras palabras el contenido que el profesor les dio.

- Competencia estratégica: Referida a poseer estrategias para ser utilizadas en caso de insuficiencias en cualquier otra de las áreas de competencia. Consiste en estrategias verbales y no-verbales que pueden entrar en acción cuando existen rupturas en el mensajes o vacíos debido a insuficiencias en la competencia comunicativa en general. Es la habilidad para comenzar, continuar, enfatizar, concluir, etc. un acto comunicativo.

Para Canale y Swain (1983) la competencia estratégica es un componente que opera sobre la dimensión gramatical, sociolingüística, discursiva y en los actos comunicativos, por tanto recoge tanto a estrategias cognitivas como metacognitivas, sociales, comunicativas y afectivas. Pero para Kohonen, la competencia estratégica queda encuadrada dentro de competencia interactiva y pragmática e incluye solo estrategias de reducción, compensación y predicción, pero parece excluir las estrategias cognitivas que intervienen en la competencia gramatical y discursiva. Bachman (1990) también concibe la competencia estratégica en sentido amplio e incluye tres grandes áreas: estrategias de valoración, planificación y ejecución.

Dado el carácter multilateral de esta concepción, que incide directa y metodológicamente en el estudio de la lengua, se hace necesario un balance del uso de estas competencias en el desarrollo de la tarea docente, la cual debe considerar la competencia comunicativa en ambos sentidos, como proceso de la enseñanza de lenguas, donde cada una de las áreas de competencia sean parte de su contenido y como objetivo final, para un propósito de comunicación efectivo que propicie que el estudiante sea competente en un contexto dado.

II. 3. Fundamentos didácticos para el PEA del IFP

“La preparación de los ciudadanos de un país es una de las necesidades más importantes a satisfacer en cualquier sociedad, lo que se convierte en un problema esencial de la misma” (Álvarez C., 1999) Para ello afirma "... la formación es el proceso y el resultado cuya función es la de preparar al hombre en todos los aspectos de su personalidad" (1999)

El citado autor elaboró la Teoría de los Procesos Conscientes y la introdujo en la Educación Superior cubana en la década del 90 en los Planes de Estudio C. Reconoce, a partir de esta teoría, la existencia de tres dimensiones del proceso formativo, cada una de los cuales se caracteriza por tener funciones distintas:

- la instructiva, persigue la formación del hombre como trabajador, dotarlo de conocimientos y habilidades;

- la educativa, persigue formar el hombre para la vida, formar en él los valores necesarios que exige la sociedad;
- la desarrolladora, persigue la formación de sus facultades o capacidades.

A partir de las dimensiones del proceso formativo se definen un sistema de categorías, leyes y principios que explican el proceso de formación escolar de los profesionales, con un carácter sistémico y eficiente. "De ahí que para que la escuela cumpla su principal función social, es necesario no solo que dote al estudiante de la cultura que lo ha precedido, los instruya a través de una profesión, sino también que lo eduque en valores de esa cultura, y además lo desarrolle según sus facultades o potencialidades funcionales" (Álvarez C, 1999).

"En este proceso la escuela en sus distintos niveles tiene una misión especial al ser considerada la institución educativa por excelencia (aunque no la única). En la escuela se desarrolla un proceso sistémico de formación que debe darse de forma eficiente, contando para ello con personal capacitado para desarrollarlo" (Díaz, T., 2000).

El proceso enseñanza aprendizaje se desarrolla sobre la base de dos leyes fundamentales dirigidas a la relación entre el medio social y el proceso docente y la relación entre los componentes del proceso a saber: problema, objeto, objetivo, contenido, método, formas, medios y resultados.

El referido autor identifica como célula del proceso enseñanza aprendizaje a la tarea docente, es en ella que se presentan todos los componentes y leyes del proceso y cumple la condición de que no se puede descomponer en subsistemas de orden menor ya que al hacerlo pierde su esencia: la naturaleza social de la formación de las nuevas generaciones que subyace en las leyes de la pedagogía. Señala que la tarea docente es aquel proceso que se realiza en ciertas circunstancias pedagógicas, con el fin de, alcanzar un objetivo de carácter elemental, de resolver el problema planteado al estudiante por el profesor.

Considera que en cada tarea docente están presentes el conocimiento, la habilidad y el valor que se deben formar, no en tareas aisladas, sino mediante un sistema de tareas. Este autor también considera que la tarea se individualiza, se personifica y el sujeto fundamental es cada estudiante quien revela en ella sus necesidades y motivaciones.

Afirma además que los graduados universitarios enfrentarán problemas sociales que se han de resolver mediante su actuación, por tanto la formación mediante el dominio de determinadas habilidades profesionales, es un aspecto a tener en

consideración en la elaboración de la tarea docente. Los modos de actuación constituyen la generalización de los métodos de trabajo del profesional y caracterizan la actuación del profesional con independencia de los objetos de trabajo de la profesión o sea, independientemente de con qué trabaja y dónde trabaja (1999)

Existen otros criterios que enriquecen de manera particular la concepción de tarea docente, los que se consideran oportunos abordar en el desarrollo de este trabajo. Dichos criterios son los aportados por Silvestre, M. y Zilberstein, J. (2000) quienes plantean que es en la tarea donde se concretan las acciones y operaciones a realizar por el alumno, tanto en la clase, como fuera de esta, en el estudio. En la tarea docente la orden que el alumno recibe le conducirá a la reproducción o a la reflexión, en la interacción de este con el conocimiento.

Para estos autores existen exigencias metodológicas de la tarea docente, relativas a su carácter diferenciado, suficiente y variado, las que se comentan a continuación, estas se asumen como sustento del proceso enseñanza aprendizaje del IFP, centrado en la tarea:

- El carácter suficiente: responde al aseguramiento de la ejercitación necesaria del alumno para la adquisición de la habilidad, la formación del concepto o la aplicación del mismo.
- El carácter variado: responde a los diferentes niveles de complejidad, crecientes, a la exigencia al alumno de su esfuerzo intelectual que estimule su desarrollo.
- El carácter diferenciado: responde a la atención de las diferencias individuales, de las potencialidades, intereses, motivos de los estudiantes y a la concepción de tareas específicas.

“En la concepción y dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje, es necesario atender a los alumnos en función de los diferentes grados de desarrollo y preparación individual que estos han logrado, estimular sus potencialidades y ofrecer la ayuda requerida para el tránsito desde el nivel alcanzado hasta uno superior, contribuyendo así al desarrollo de sus potencialidades, en cuyo propósito es necesario partir del diagnóstico...Lograr en los alumnos la necesidad de aprender y de entrenarse en cómo hacerlo precisa de la atención del maestro. Es necesario que el escolar “descubra” cómo lo hace, ofrecerle procedimientos de apoyo para su autoaprendizaje” (Silvestre, M., 1999).

Esta concepción, orienta a docentes y estudiantes hacia la enseñanza y el aprendizaje del inglés con fines profesionales sobre la base de mantener la

constancia, la concientización de la necesidad de, que para aprender este idioma, es necesario realizar un esfuerzo volitivo en el desarrollo de tareas de aprendizaje, la disposición para enfrentar y mantener la concentración y los esfuerzos a lo largo de las tareas para lograr los objetivos planteados, donde predomine la motivación intrínseca, vinculando su contenido con aspectos de la práctica social y estimulando la autoestima y la valoración del aprendizaje por parte del alumno.

"Se ha definido el aprendizaje como un proceso dialéctico en el que, como resultado de la práctica, se producen cambios relativamente duraderos y generalizables, y a través del cual el individuo se apropia de los contenidos y las formas de pensar, sentir y actuar construidas en la experiencia socio histórica con el fin de adaptarse a la realidad y/o transformarla" (Castellanos, 2001).

Es posible afirmar entonces que el proceso enseñanza aprendizaje en general concibe a la tarea como una secuencia didáctica organizada de actividades y ejercicios cuyo objetivo es la realización de un producto vinculado con la realidad con determinadas características:

- El planteamiento de una situación que se pudiera dar en la vida real.
- La puesta en marcha de conocimientos, habilidades y actitudes para su resolución.
- Se adaptan a diferentes ritmos y estilos de aprendizaje a un determinado contexto.
- Tienden a la elaboración de un producto.
- Implica necesariamente el análisis y la reflexión.
- Articula la realidad con la vida cotidiana y con los intereses del estudiante.
- El estudiante es el principal protagonista.

La interacción que existe en una experiencia educativa (materia o curso) es la que define la manera en que el estudiante aprende con respecto a los contenidos, sus compañeros y el docente; es decir, la interacción puede ser:

- Interacción entre el contenido y estudiante donde el estudiante obtiene información intelectual del material de estudio.
- Interacción entre el estudiante y el docente que proporciona motivación, retroalimentación y diálogo entre el profesor y el estudiante.
- Interacción entre los, estudiantes que proporciona un intercambio de información, ideas y diálogo entre los propios estudiantes pudiendo ser estructurado y no estructurado.

La interactividad es definida como "la articulación de las actuaciones del profesor y los estudiantes entorno a una tarea o contenido de aprendizaje determinado". (Coll, Colomina, Onrubia, Rochera, 1992, pp. 204). Dicha definición da énfasis a la

importancia de analizar el cómo actúan los estudiantes en estrecha vinculación con las actuaciones del docente y viceversa; teniendo en cuenta que esta actividad conjunta no es independiente de la naturaleza de los contenidos sobre los cuales se está trabajando, o de la exigencia de la actividad, por lo tanto, dicha interactividad entre las actuaciones del profesor y sus estudiantes en torno a una tarea se construye en el transcurso de las respectivas aportaciones.

Al respecto, la opinión de los estudiantes es determinante para seguir avanzando en la investigación y puesta en práctica de nuevas metodologías que apuesten por herramientas innovadoras en la enseñanza de lenguas extranjeras como los entornos virtuales, las cuales cada vez resultan más cercanas y atractivas a los estudiantes, nativos digitales, acostumbrados a utilizar sistemas de comunicación semejantes. El resultado, en conclusión, es un aprendizaje práctico e interactivo tanto lingüística como profesionalmente que requiere un importante esfuerzo intelectual y comunicativo.

Hasta aquí se han abordado aspectos de la didáctica general que se han de considerar para sustentar el proceso de enseñanza docente educativo del IFP, por lo que se impone fundamentar elementos relacionados con la didáctica especial de las lenguas extranjeras.

II.3.1. La enseñanza comunicativa de lenguas

El debilitamiento del enfoque oral y del método audiolingual favorece el florecimiento de nuevas propuestas didácticas. A finales de los años 60 del siglo XX algunos lingüistas británicos —C. Candlin y H. Widdowson, entre otros— creyeron que el objetivo en el aprendizaje de la lengua extranjera debería ser el desarrollo de la competencia comunicativa y no sólo de la competencia lingüística. Esta nueva concepción de la enseñanza - aprendizaje de la lengua extranjera recoge los aportes de varios campos de investigación, tales como la lingüística funcional británica (por ejemplo, J. Firth y M. A. K. Halliday), la sociolingüística estadounidense (por ejemplo, D. Hymes, J. Gumperz y W. Labov) y la filosofía del lenguaje o pragmalingüística (por ejemplo, J. Austin y J. Searle). A instancias del Consejo de Europa, los académicos europeos aúnan sus esfuerzos para desarrollar una alternativa acorde con la realidad social, económica, política y cultural de la Europa moderna; el fruto recibe el nombre de enfoque comunicativo.

El enfoque comunicativo (en inglés, *Communicative Approach*) se conoce también como enseñanza comunicativa de la lengua (en inglés, *Communicative Language Teaching*), como enfoque nocional-funcional (en inglés, *Notional-functional Approach*) o como enfoque funcional (en inglés, *Functional Approach*). De su

apelativo se desprende que con este modelo didáctico se pretende capacitar al estudiante para una comunicación real —no sólo oral, sino también escrita— con otros hablantes de la lengua extranjera; con este propósito, en el proceso instructivo a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula.

La comunicación no es un mero producto, sino más bien un proceso, que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta. Por consiguiente, no basta con que los estudiantes asimilen un cúmulo de datos —vocabulario, reglas, funciones...—; es imprescindible, además, que aprendan a utilizar esos conocimientos para negociar el significado. Para ello deben participar en tareas docentes reales, en las que la lengua sea un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma; por ejemplo, consultar una bibliografía sobre un determinado producto químico a utilizar en cierta plantación; o para poder responder a las preguntas del libro. La interacción oral entre los alumnos es muy frecuente: en parejas, en tríos, en grupos mayores o entre toda la clase.

Con la llegada del enfoque comunicativo se imponen una serie de principios que han de tenerse en cuenta, en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo:

- 1- Saber lo que se está haciendo. El estudiante al terminar la clase deber estar en condiciones de poder explicar lo aprendido y su uso desde el punto de vista comunicativo.
- 2- El todo es más importante que la suma de las partes. El idioma se debe enseñar como un todo y no dividiéndolo en pequeños segmentos para ser aprendido.
- 3- Los procesos son tan importantes como las formas. Tener en consideración los siguientes procesos:
 - Vacío de la información. El propósito de la comunicación en condiciones reales es ser el vínculo del referido vacío de información, el cual aparece como uno de los conceptos más importantes de la enseñanza comunicativa, se pide información sobre lo que se desconoce y se informa a quien no lo conoce. Entre los interlocutores existe una necesidad real de comunicación, puesto que cada uno tiene que averiguar algo que sólo su compañero sabe, y si no lo averigua, no podrá realizar su propia tarea.
 - Selección o libertad de expresión. El poder seleccionar es una característica crucial en la comunicación tanto para qué decir y cómo

hacerlo, es decir, el hablante decide el contenido (qué va a decir), la forma (cómo va a decirlo), el tono, el momento, etc.

- Retroalimentación. En el proceso de la interacción existe un objetivo por parte de los sujetos, por tal razón lo que se comuniqué estará dirigido hacia ese objetivo. Las reacciones verbales y no verbales de su interlocutor le indican al alumno en qué medida está alcanzando su objetivo en la conversación.
- 4- Aprender, haciendo. Se involucrará al sujeto que aprende en el desarrollo de las habilidades: aprender a hablar, hablando; a escuchar, escuchando; a leer, leyendo; a escribir, escribiendo.
- 5- Los errores no son siempre errores. Si el objetivo de desarrollar la habilidad comunicativa será flexible en el tratamiento de los errores, no todos serán corregidos. Los errores son una forma positiva de aprender.

Este enfoque constituye una superación de los modelos anteriores, ya que no niega la importancia de la competencia lingüística, sino que va más allá, en busca de una auténtica competencia comunicativa.

Los autores antes referidos consideraron importante además el énfasis en la dimensión social de la lengua y en la expresión de mensajes significativos adaptados al contexto de cada situación, el papel activo del alumno en su aprendizaje, como agentes de la competencia que desarrollan, con cierto grado de autonomía, de acuerdo con sus características individuales y el grado de responsabilidad y compromiso en la ejecución de las tareas que se proponen. Destacan a su vez que las tareas reflejan situaciones comunicativas donde hay que expresar roles sociales, nociones y funciones determinadas, según la situación y que estas se centran en la expresión de significados: es más importante el significado y el contenido del mensaje que los aspectos formales y gramaticales. Se procura propiciar el uso de un lenguaje más auténtico, en función del contenido de la tarea. En otras palabras, es necesario la presencia y combinación de elementos tales como el contexto, las funciones y las formas en la realización de la tarea, cada uno de ellos juegan un papel esencial en el proceso de la comunicación.

De acuerdo con Acosta, R. (2009) **la actividad comunicativa** es el proceso de interacción donde se intercambian significados significativos. Esta interacción se realiza a través del **texto** producido en **contexto** donde se descubre la verdadera **interacción** y **finalidad** del interlocutor, y la **intención** se logra mediante **funciones**. La **elocución** espera una **reacción**: información-reacción, pregunta-respuesta, estimulación-ejecución (acción). El proceso de interacción comunicativo

se realiza mediante **procedimientos o funciones comunicativas**: preguntar, negar, pedir y ofrecer información, etc.

El Enfoque comunicativo tiene una gran aceptación durante las décadas de los 80 y los 90 del siglo XX, a lo largo de los últimos años ha ido cediendo terreno ante el enfoque por tareas, que bien puede considerarse su heredero.

II. 3. 2. Enfoque por tareas en el proceso de enseñanza - aprendizaje de idiomas

El contexto en el proceso de enseñanza - aprendizaje de idiomas adquiere una connotación especial a partir de la aparición de la tarea como elemento central del aprendizaje a mediados de los 80'.

Es posible afirmar que el enfoque por tareas llega para enriquecer el inagotable quehacer de los docentes en el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje de la lengua extranjera, que por su importancia para la presente propuesta se hace necesario abordar.

La propuesta de un enfoque para la enseñanza - aprendizaje por medio de tareas surge en torno a 1990 como evolución del enfoque comunicativo en el mundo anglosajón (Long 1985, Candlin 1987, Nunan 1989, Estaire y Zanon 1990, Sánchez Pérez 1993, Roldan 1996)

El enfoque por tareas es la propuesta de un programa de aprendizaje de lengua cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua, y no en estructuras sintácticas (como hacían los métodos audiolinguales) o en nociones y funciones (como hacían los programas nociofuncionales). Su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solamente mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción; de ese modo se postula que los procesos de aprendizaje incluirán necesariamente procesos de comunicación.

Una de sus bases consiste en la distinción entre los contenidos necesarios para la comunicación y los procesos de comunicación, en consonancia con los postulados del análisis del discurso, según los cuales la comunicación no se reduce a una codificación y descodificación de mensajes basada en el conocimiento de los signos, las reglas y las estructuras de una lengua, sino que requiere la adecuada interpretación del sentido de esos mensajes; esa interpretación, además, se consigue no solo a partir de lo que dice el texto, sino también de lo que cada interlocutor conoce sobre el contexto en que se desarrolla su comunicación. La otra base del modelo procede de la psicología del aprendizaje y de los estudios de

adquisición de lenguas, en donde se postula que los mecanismos conducentes a la capacidad de uso de la lengua consisten necesariamente en el ejercicio de ese uso.

Este basamento de orden conceptual se hace operativo en una serie de procedimientos de trabajo, que atañen en lo fundamental a la fase de programación y secuenciación de actividades y a la de su realización en el aula:

- En la fase de programación se invierte el habitual recorrido de la lengua a las actividades. En los modelos anteriores se realizaba primero un análisis de la lengua, en sus distintos niveles de descripción, con el fin de obtener los inventarios lingüísticos, a partir de cuya interiorización podían luego los alumnos realizar actividades de uso. En la enseñanza mediante tareas se parte de actividades que los alumnos deberán realizar comunicándose en la lengua; en esas actividades descubrirán conjuntamente los profesores y los alumnos aquellas unidades de los distintos niveles de descripción de la lengua que serán objeto de aprendizaje.
- En la fase de realización de las actividades, las tareas se caracterizan por aunar los procesos de uso con los de aprendizaje, i.e. de aprender la lengua usándola, al modo como sucede en las situaciones de aprendizaje natural; y, al propio tiempo, esos procesos de uso y aprendizaje se vinculan con procesos de atención a la forma, de reconocimiento a necesidades de aprendizaje y de selección de contenidos lingüísticos de los diversos niveles de descripción de la lengua.

Una tarea es una iniciativa para el aprendizaje que consiste en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativa de las que se llevan a cabo fuera de ella y que posee propiedades dirigidas a una estructura pedagógicamente adecuada, está abierta, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales de los alumnos, requiere de ellos, en su ejecución, una atención prioritaria al contenido de los mensajes.

Les facilita al propio tiempo momentos para la atención a la forma lingüística, el uso de la lengua extranjera para resolver problemas específicos, que sean conscientes de la variedad de procedimientos y de las estrategias de aprendizaje que han de emplear para resolver las cuestiones que se plantean, centra la atención en la expresión de los significados y en el contenido de la tarea, favorece el desarrollo de los procedimientos y de varias formas de actuación y participación y desarrolla el conocimiento explícito (los aspectos conceptuales) y el procedimental (habilidades y destrezas).

Los principales cambios en la enseñanza y aprendizaje de este idioma se manifiestan en (Breen, (1987): (i) nuevas concepciones en torno a la naturaleza de la lengua y cómo adquirir la competencia necesaria para comunicarse, se destaca el valor que se le concede a la lengua como fenómeno social, como medio de comunicación e interacción entre los miembros de una comunidad, consideración del papel del alumno, cambio de la posición pasiva del alumno a una posición activa, transformadora, protagónica en el proceso de enseñanza - aprendizaje; (ii) nuevas ideas respecto a la metodología de la lengua, importancia a cómo se aprende; (iii) el desarrollo de los valores y aspectos culturales, el aprendizaje de una lengua va más allá de aspectos lingüísticos donde se reflexione acerca de las culturas.

En el proceso de enseñanza - aprendizaje de la lengua las definiciones más comunes de tarea abordado por diferentes autores son:

"Una tarea implica que las distintas acciones o actividades estén relacionadas y graduadas en dificultad; estos dos aspectos son igualmente necesarios para que la tarea se lleve a cabo con éxito" (Coll, 1987).

"...una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción e interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma" (Nunan, 1989)

"... un conjunto de actividades con una gradación en sus contenidos que va desde lo simple hasta lo complejo que el estudiante debe realizar de forma independiente fuera de la clase y sin la presencia del profesor, con vistas a consolidar y perfeccionar las habilidades lingüísticas... en dependencia del objetivo a alcanzar, del tipo de tarea y del nivel que se exija" (Castillo, F., 2001)

Para este autor existen criterios primarios que deben estar presentes en la concepción y formulación de todo sistema de ejercicios y son los siguientes:

- Aspecto de la actividad verbal. Ejercicios para habilidades orales, escritas, receptivas (comprensión auditiva, comprensión de lectura), productivas (expresión oral y escrita). El habla monologado, la interactiva y los diferentes tipos de lectura.
- El material lingüístico. Ejercicios para hábitos de pronunciación, uso del vocabulario y empleo de las estructuras gramaticales.
- La gradación de las dificultades. De lo fácil a lo complejo.

- El centro de atención. Ejercicios preparatorios (aspectos formales) y del habla (contenido).
- Las etapas de desarrollo de hábitos y habilidades. Reconocimiento, fijación, consolidación, producción controlada, producción libre.

Otro de los elementos, que a criterio del autor de la presente investigación puede favorecer el desarrollo del proceso docente del IFP y una mayor motivación por parte del estudiante con el idioma inglés, está en la integración de habilidades desde un entorno virtual tratándose de una generación de nativos digitales. Un criterio en favor de esta integración es el que nos aporta Dudley - Evans, T. y St. John, M. Jo., al plantear que "...generalmente las habilidades son aprendidas con más eficacia cuando en su desarrollo son integradas con otras" (2000).

En relación con la integración de habilidades, Cabrera JS plantea que "no sería suficiente asumir únicamente las habilidades lingüísticas tradicionalmente declaradas en los programas de estudio de la Asignatura IFP " este autor además, sugiere la integración de estas con las habilidades conformadoras del desarrollo personal (HCDP) definidas por Fariñas G. (1995), las que fueron abordadas en los fundamentos psicológicos.

En relación con la importancia de la concientización, del plano cognitivo, Gloria Fariñas expresó "Esta elaboración metacognitiva es a mi modo de ver el "toque esencial" para conseguir el desarrollo consciente de la persona y por consiguiente su autodesarrollo, porque le permite ir "tomando las riendas de su acción y en consecuencia de su vida". "...la enseñanza puede funcionar como un verdadero sistema contribuyente al desarrollo total de la persona" (1995)

En esencia, esta investigación se propone el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje de la Asignatura IFP para la carrera de ingeniería agrónoma, centrado en la tarea interactiva virtual desde un Ambiente de Aprendizaje Dinámico Modular Objeto -Orientado, que potencie la adquisición no solo de habilidades lingüísticas, sino también las habilidades conformadoras del desarrollo personal y las habilidades profesionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del IFP , como vías para el logro de la formación integral del futuro egresado cumpliendo con el modelo del profesional.

II.4. La tarea interactiva virtual en el PEA del IFP

Sobre la base del análisis de los fundamentos anteriores y las definiciones de tareas antes abordadas, el autor de esta investigación propone el término de **tarea interactiva virtual** (TIV) como la unidad organizativa que articula las relaciones entre los actores del proceso y de estos con sus categorías didácticas

mediante un entorno virtual en situaciones de aprendizaje vinculadas al sector de la agricultura en función de lograr un objetivo comunicativo para la formación integral del futuro egresado de la carrera de ingeniería agrónoma.

La concepción de TIV que se propone opera en tres dimensiones fundamentales:

La **dimensión para la formación general**. Esta se desarrolla a partir de la potenciación de las habilidades conformadoras del desarrollo personal en el proceso de enseñanza-aprendizaje del IFP que permitirán el establecimiento de relaciones socio - personales dentro del contexto de la profesión mediante el trabajo independiente y cooperativo.

Se basa fundamentalmente en tareas para potenciar la comunicación en el contexto de la profesión. Ello implica la identificación de propósitos de profesionales de la agronomía a la hora de presentar los resultados de sus trabajos en eventos científicos ante una comunidad de investigadores de nivel mundial.

La **dimensión para la formación académica**. Esta se desarrolla en el proceso de integración de las habilidades lingüísticas para la comprensión y construcción de textos mediante estrategias dirigidas al logro de la comunicación como objetivo supremo del proceso enseñanza aprendizaje de la enseñanza de lenguas.

Se basa fundamentalmente en el diseño de tareas que potencien la construcción y comprensión de textos de la profesión.

La presentación de investigaciones realizadas por ellos por diversas vías, similares a las que se enfrentarán en su vida como futuros profesionales de la agronomía.

Estas dimensiones dirigidas a la formación general mediante habilidades socio-personales y a la formación académica mediante la comprensión y construcción de textos se complementan y enriquecen con la aplicación del conocimiento adquirido a la solución de problemas profesionales hacia el campo de actuación futura.

La **dimensión para la formación profesional**. Esta tributa al desarrollo de habilidades profesionales dirigidas a la solución de problemas relacionados con la especialidad de estudio, o sea, situaciones del mundo de la agronomía, mediante estrategias que propicien la búsqueda de soluciones adecuadas a los problemas planteados.

La resolución de problemas dinamiza la formulación de interrogantes de vida, que se estructuran como unidades de trabajo académico desde las que se convoca al estudio y a la investigación hacia el campo de actuación futura, desde la vida y la sociedad, mediante el proceso de enseñanza, en una estrecha relación con las necesidades e intereses propios de los estudiantes en esta área, lo cual potencia en mayor medida el aprendizaje vivencial y desarrollador.

El desarrollo de tareas dirigidas a la solución de tareas, debates, proyectos de la profesión en relación con la dirección, ejecución y control de procesos agrarios, aplicación de alternativas de agroecología o uso de recursos, cuidado del medio ambiente, desarrollo agropecuario del país, a través de un escenario que simula la vida real, la consulta a especialistas y las visitas a empresas para el desarrollo de trabajo investigativo.

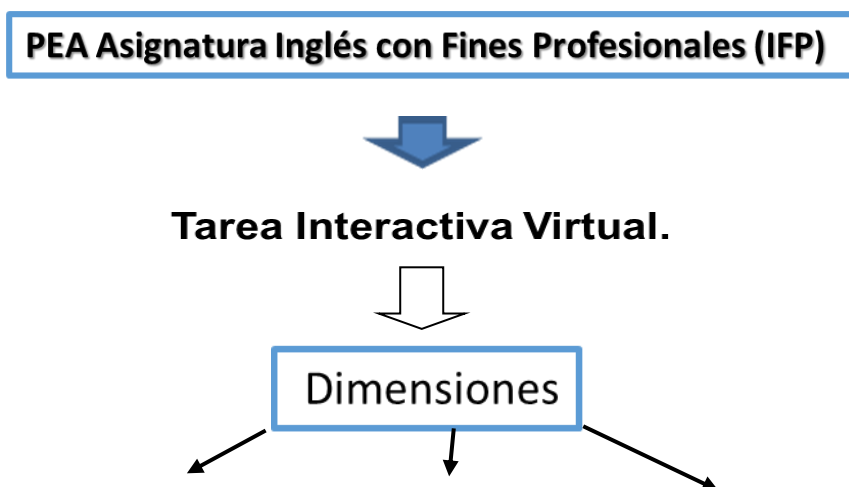




Fig. 4 Dimensiones de la TIV. Elaboración propia.

La TIV posee dos características fundamentales que a continuación se explican:

La tarea es **interactiva** en tanto implica activamente a los estudiantes en una comunicación significativa donde se exprese el mensaje flexible y espontáneo a través de la negociación y la interacción en contextos de uso de la lengua mediante determinadas funciones y formas para lograr el objetivo comunicativo apoyado de grupos o parejas de trabajo.

Se realiza como una parte principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la interacción del estudiante con el contenido a trabajar, entre estudiantes y entre estudiantes y el profesor que orienta, organiza y chequea la tarea.

La tarea es **virtual** en tanto que se da en un entorno virtual (Ambiente de Aprendizaje Dinámico Modular Objeto -Orientado), de fácil acceso por los estudiantes, responsive, y que promueve el desarrollo integral del estudiante en formación llevándolo al uso de las tecnologías para su desarrollo en un mundo exigente de estos modos de conocimiento, trasciende más allá del aprendizaje cognitivo, forma en él sentimientos, motivaciones, valores, convicciones e ideales, garantizando la unidad y equilibrio entre lo cognitivo, lo afectivo - motivacional y lo valorativo en el desarrollo y el crecimiento profesional y personal del futuro trabajador.

El PEA de la asignatura IFP mediante la TIV para la Formación Profesional presenta un sistema de relaciones que van desde la académica, relaciones socio-personales hasta las relaciones profesionales con la aplicación de estrategias para

la práctica independiente y cooperativa, la comprensión y construcción de textos, la solución de problemas profesionales encaminado a la formación integral del futuro egresado de la carrera de ingeniería agrónoma.

El proceso de enseñanza aprendizaje del IFP centrado en la tarea interactiva virtual se caracteriza por ser:

- *Integrador*, porque integra conocimientos, habilidades y valores de lo lingüístico, lo académico y lo profesional en aras de lograr un desarrollo de la actividad práctica profesional de los estudiantes;
- *Problémico*, porque hace que las tareas se plantean y se ejecuten como problemas variados, suficientes y diferenciados, que tiendan a promover una actuación que modele la de los estudiantes en su contexto de actuación, que propicie un aprendizaje autónomo y consciente, y vivencial.
- *Desarrollador*, porque potencia el desarrollo más allá de lo académico, pues lo utiliza como medio para el logro del crecimiento personal del estudiante a través de las habilidades conformadoras del desarrollo personal que los prepara para enfrentar la vida. Por su inspiración en la realidad objetiva y social.

La planificación, la ejecución y el control del proceso de enseñanza aprendizaje, centrado en la tarea interactiva virtual que se propone, tiene como punto de partida a los objetivos por el carácter rector que guía todo proceso de enseñanza - aprendizaje, el cual se basa en principios considerados como reglas importantes a cumplir en su desarrollo. Son ellos:

- 1- *La tarea interactiva virtual como eje central del proceso enseñanza aprendizaje del IFP que potencia el aprendizaje activo y el pensamiento reflexivo en la búsqueda del conocimiento.* Significa plantear al estudiante la solución de problemas y situaciones que lo acerquen a su futura vida profesional y personal mediante la simulación, tareas que sean atractivas ya sea por su forma o su contenido, que les resulte significativo y logre su implicación en la realización de estas a través de un entorno virtual de aprendizaje (Moodle).
- 2- *La consideración del estudiante como protagonista activo del proceso de enseñanza aprendizaje del IFP.* Significa que el estudiante pasa de receptor pasivo a ser participante en la realización de la tarea que demande involucrarse, orientarse, reflexionar, valorar, llegar a conclusiones, hacer uso del conocimiento adquirido en otras situaciones, la búsqueda independiente del conocimiento, como parte de su actividad.
- 3- *Lo comunicativo, lo académico y lo profesional como dimensiones del proceso de enseñanza - aprendizaje desarrollador.* Significa la extensión del proceso en

varias direcciones que balanceadas contribuyen a la formación socio - personal, académica e interactiva de los estudiantes en función de la formación integral de estos.

- 4- *El profesor como facilitador y promotor de la cultura profesional en que se forman los estudiantes.* Significa la potenciación de la naturaleza investigativa del docente para la interpretación correcta de los objetivos de la enseñanza de IFP y una mejor selección de los contenidos, sobre la base del conocimiento y comprensión de la cultura de la profesión de sus estudiantes, para propiciar en ellos la búsqueda de información del contexto social en que vive y su interpretación a través de un entorno virtual de aprendizaje.
- 5- *El diagnóstico de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes como premisa para la dirección, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje del IFP.* Significa el conocimiento de las necesidades de los estudiantes, sus intereses, motivos, aspiraciones, sentimientos, estilos para aprender, su autoestima, sus expectativas para establecer un equilibrio entre las necesidades personales, las grupales y las que la sociedad demanda.
- 6- *El contexto como factor determinante en el proceso de la comunicación.* Significa socializar, que se intercambien significados en situaciones diferentes, el contexto debe ser utilizado como punto de partida para comprender y construir mensajes significativos.

A partir de las teorías explicadas y los fundamentos propuestos se diseña una propuesta de metodología para una asignatura del IFP.

Conclusiones del Capítulo II

Desde los fundamentos teóricos analizados se identificó la variable proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés con fines profesionales con el aprovechamiento de su Ambiente de Aprendizaje Dinámico Modular Objeto -Orientado. Además, se establecieron los indicadores que contribuyeron a elaborar los instrumentos para la caracterización realizada, la misma permitió identificar como problemas los siguientes:

- Afectaciones en la percepción de los estudiantes-usuarios sobre el aprovechamiento de los recursos y procedimientos para desarrollar su aprendizaje mediante el Ambiente de Aprendizaje Dinámico Modular Objeto -Orientado. Se evidencia que centran su actividad en utilizar recursos diseñados para el autoaprendizaje, sin estar conscientes de sus características personales y preferencias para organizar y dirigir su desarrollo mediante el aprovechamiento de esos recursos.

- Limitaciones en la acción orientadora del profesor-asesor que favorezca un entrenamiento para desarrollar el aprendizaje de los estudiantes-usuarios en correspondencia con sus potencialidades y carencias con el fin de asumir conscientemente la consecución de sus objetivos de aprendizaje.

En este contexto se establecieron los fundamentos de la Metodología para la implementación práctica del Inglés con Fines Profesionales mediante el Ambiente de Aprendizaje Dinámico Modular Objeto -Orientado en la carrera de Agronomía, como vía para la dirección y organización del proceso de aprendizaje del estudiante. Este posicionamiento posibilitó el establecimiento de los principios didácticos para la posterior estructuración de la Metodología para la implementación práctica del Inglés con Fines Profesionales mediante un entorno virtual en la carrera de Agronomía de la UPR.

Capítulo III. Propuesta de una metodología para implementar en la práctica el PEA del IFP en la carrera de ingeniería Agrónoma

El objetivo principal de este capítulo es proponer una metodología a través de la cual sea posible aplicar en la práctica del PEA del IFP en la carrera de ingeniería Agrónoma centrado en la tarea interactiva virtual. También se exponen los resultados obtenidos a partir de la consulta de expertos al evaluar tanto el sistema didáctico como la metodología y su viabilidad para la carrera de Agronomía de la Universidad “Hermanos Saíz” de Pinar del Río. Finalmente, se valoran de forma general, los resultados derivados de la aplicación práctica preliminar de la metodología propuesta.

III.1. Estructura de la Metodología para implementar en la práctica el PEA del IFP en la carrera de ingeniería Agrónoma

La Metodología para implementar en la práctica el PEA del IFP en la carrera de ingeniería Agrónoma centrado en la tarea interactiva virtual, tiene como objetivo general orientar intencionada y conscientemente al profesor-asesor, al estudiante-usuario y a la comunidad de estudiantes- usuarios en el aprovechamiento de su Entorno Virtual de Aprendizaje.

La metodología se estructura en etapas y estas a su vez en pasos “... condicionantes y dependientes que, ordenados de manera particular y flexible, permiten el logro del objetivo propuesto.” (De Armas, N. y Lorences, J. 1998: página 6)

Estructurar una metodología para establecer en la práctica la tarea interactiva virtual propuesta, significa concebir un conjunto de acciones que permita a los interesados orientarse de manera coherente y eficiente en la transformación del objeto de estudio desde su estado real hasta el estado deseado, estimulando para ello el despliegue de esfuerzos y recursos necesarios.

De modo que para instrumentar en la práctica esta tarea, consideramos necesario tomar en cuenta un conjunto de premisas metodológicas que fueron señaladas por Cabrera Albert, JS. (2004):

1. El profesor como potenciador del desarrollo del estudiante en el marco del proceso de enseñanza- aprendizaje del IFP

La función principal del profesor desde una concepción didáctica renovadora del IFP consiste en garantizar las condiciones y el espacio para propiciar el tránsito gradual del desarrollo del alumno hacia niveles superiores, o sea el trabajo con la

zona de desarrollo próximo. Ello no solo concierne al aprendizaje de la lengua extranjera y al desarrollo de habilidades lingüísticas, sino al desarrollo de su personalidad en general, integrando el uso de las tecnologías en el perfeccionamiento del modelo del profesional.

2. El conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje como punto de partida para incidir significativamente en el desarrollo de la personalidad

Conocer cómo el estudiante aprende, además de ser considerado el punto de partida para transformar cualitativamente el proceso de enseñanza- aprendizaje, puede llegar a convertirse en una de las vías más eficaces para el profesor poder concebir y guiar con eficiencia el proceso, poder atender las diferencias individuales y poder incidir en la ZDP del estudiante; para el estudiante, ésta constituiría la vía para auto conocerse, autorregular y autoevaluar su aprendizaje. Por otra parte, para que la enseñanza del IFP realmente tribute a la formación integral de la personalidad del estudiante, ésta debe potenciar el desarrollo de sus estilos de aprendizaje, lo que favorecerá indudablemente a la optimización de su método de aprendizaje, la flexibilidad de su pensamiento, a un mejor desenvolvimiento en las relaciones interpersonales, y el cumplimiento de sus metas y proyectos personales y profesionales.

3. La concientización como condición del desarrollo personal del estudiante en el marco del proceso enseñanza aprendizaje

El proceso de enseñanza- aprendizaje en general y en particular el de la lengua extranjera debe estar guiado por la toma de conciencia y el control del proceso de aprendizaje por parte del propio estudiante, para lo cual es imprescindible guiar y promover la reflexión del alumno en torno a cómo aprende, qué procedimientos encierra la habilidad, cómo orientarse hacia el logro de sus metas como aprendiz, y en qué medida conoce el nivel de progreso en el uso de la lengua extranjera como vehículo para elevar la calidad del profesional deseado.

4. La atención a la diversidad y la personalización del proceso

Como bien ha apuntado Hutchinson T. y Waters A. (1987), la variedad es el “sazón” del aprendizaje. Diversificar constantemente las formas de llevar los conocimientos al alumno, organizar las tareas de aprendizaje y el espacio, puede contribuir a hacer más eficiente su aprendizaje, a desarrollar formas versátiles de aprender y encauzar mejor sus potencialidades individuales. Ello implica también, la apertura a las formas del estudiante de responder ante las tareas de aprendizaje, a veces marcadas y dispuestas autoritariamente por el profesor, con la exigencia de seguir una metodología preestablecida en la realización de las tareas y una forma única de responder a ella. En la enseñanza de la lengua

extranjera y en específico del IFP, tomar en cuenta la variedad significa, prever temáticas diversas de posible interés profesional y personal del estudiante; medios de enseñanza que se empleen para diversificar el uso de los canales de aprendizaje; formas de interactuar con el texto y con el contexto; evaluar el aprendizaje.

5. Estructuración del proceso de enseñanza- aprendizaje del IFP hacia la búsqueda activa del conocimiento por parte del estudiante

Para potenciar aprendizajes verdaderamente desarrolladores, en los que los estudiantes se impliquen afectivamente, las actividades y tareas de aprendizaje deben estar diseñadas de forma que éstas tengan un marcado carácter problematizador, que demanden del estudiante la activación de sus conocimientos, el uso de procedimientos de análisis y síntesis, inducción y deducción, la potenciación de formas creativas de guiar su aprendizaje.

6. La cooperatividad como forma de organizar el espacio durante el proceso de enseñanza- aprendizaje de la lengua extranjera

Aunque el aprendizaje tiene un marcado carácter individual en su esencia también se caracteriza por tener un marcado carácter social. Propiciar la socialización del aprendizaje a través del trabajo en grupo, puede propiciar que los estudiantes se sientan más independientes. En el caso del aprendizaje de la lengua estructurado bajo un enfoque comunicativo, la cooperatividad adquiere particular importancia. La cooperatividad no excluye la individualidad, ésta puede relevarse a nivel del grupo cooperativo a través de la asignación de roles a cada individuo. La cooperatividad ha de abarcar también la actividad de los profesores de Inglés y los de la especialidad a fin de aunar esfuerzos a través del *team- teaching*.

III. 2. Etapas de la metodología para la implementación práctica del PEA del IFP en la carrera de agronomía segundo año

La Metodología está compuesta por cuatro etapas o fases: inicial, diseño, práctica, evaluación (Martínez, Yoan. 2015) La ubicación de las etapas de la Metodología (Ver Figura 1) tiene como centro a los fundamentos definidos en la presente investigación, desde los cuales se estructuran las mismas.

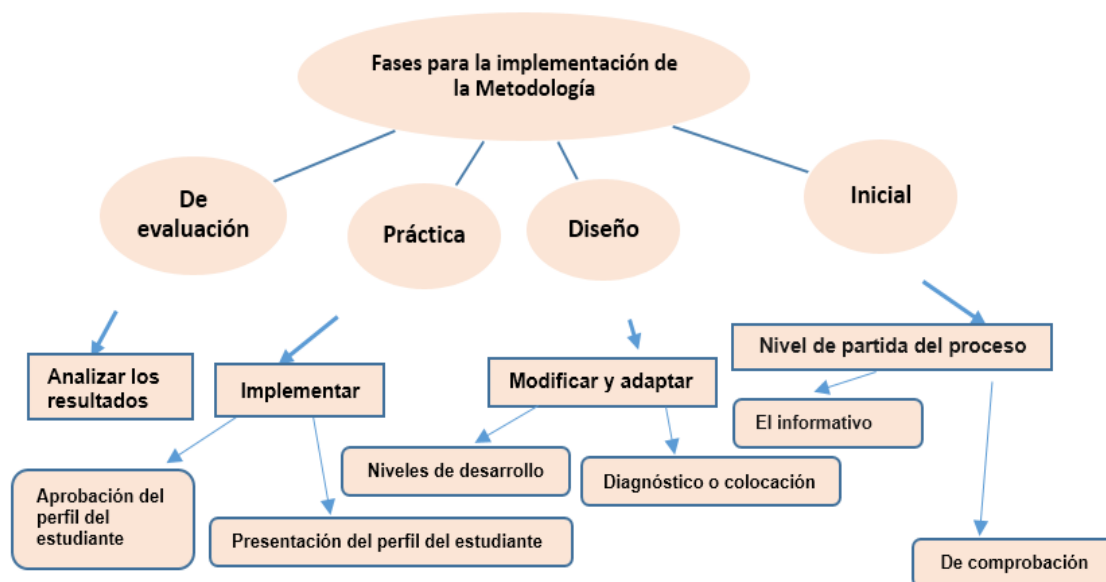


Figura 1. *Elaboración propia. Estructura de la Metodología para implementación práctica del Inglés con Fines Profesionales en la carrera de Ingeniería Agrónoma en sus cuatro etapas con sus relaciones desde sus fundamentos y principios.*

Cada etapa de la Metodología posee pasos que de forma concatenada y ordenada deben conducir al desarrollo del aprendizaje del idioma inglés con fines profesionales; lo que propicia el aprovechamiento de su EVA. A continuación se presentan los pasos para cada etapa de la Metodología y se explica cada una de ellas:

La etapa inicial tiene como objetivo garantizar las condiciones del nivel de partida del proceso. Se desarrolla mediante dos pasos: el informativo y el de comprobación. En el paso informativo se le da la bienvenida al estudiante -usuario y se le presenta la estructura de la tarea interactiva. En el paso de comprobación se somete al estudiante-usuario a un cuestionario de respuesta simple y unívoca con los principales conceptos que debe dominar para transitar conscientemente por el proceso y se debe definir el fin por el que persigue desarrollar la tarea interactiva virtual para el aprendizaje del IFP.

La etapa de diseño tiene como objetivo que los docentes modifiquen y adapten, según consideren pertinente, los programas de la disciplina y las diferentes asignaturas sobre la base de la nueva propuesta conceptual y las orientaciones metodológicas. Aquí se presta especial atención a la concepción del sistema de tareas interactivas y la elaboración de los materiales docentes apropiados para su

colocación en el Moodle. Además de valorar las características personales y el nivel de idioma de los estudiantes-usuarios referidos al MCER para las lenguas. Se desarrolla mediante dos pasos: determinación de los niveles de desarrollo de la metacognición y el diagnóstico o colocación en el nivel de idioma. En la determinación de los niveles de desarrollo de la metacognición se le propone al estudiante-usuario la realización de cuestionarios auto-reporte sobre sus objetivos o capacidades y sus estilos de aprendizaje. En la colocación se evalúan las cuatro habilidades del idioma, tomando los resultados de los niveles de desarrollo de la metacognición en función de personalizar la Tarea Interactiva Virtual. El nivel de idioma que se obtenga en la colocación será el nivel de partida en la práctica a desarrollar para la asimilación del Inglés con Fines Profesionales por los estudiantes de agronomía, lo que dependerá en gran medida del estudio independiente que se realice.

La determinación de los niveles de desarrollo de la metacognición contribuye a desarrollar un tratamiento diferenciado de los estudiantes en correspondencia con sus formas preferidas para aprender, lo que propicia activar sus potencialidades en la consecución de los objetivos.

En la colocación del nivel de idioma se establecen para el diseño, el desarrollo y el uso de la tarea interactiva virtual las siguientes características de las actividades evaluativas de las cuatro habilidades.

Las características del contexto se mantienen, tanto para el posicionamiento como para los tres niveles de práctica por los que se sugiere transite el estudiante-usuario, en ellas se definen:

- ✚ Las características físicas con indicadores que son ajustados por el estudiante –usuario y el profesor-asesor (ambiente comprensible, accesible e interesante en el Moodle). La familiarización con los materiales y el equipamiento se favorece progresivamente de acuerdo a la estructura de los niveles.
- ✚ Los participantes, donde el estudiante-usuario interactúa con el profesor-asesor, así como con el resto de los estudiantes mediante el aprovechamiento del Moodle. Se recomienda incluir mayor número de actividades presenciales en el primer nivel de entrenamiento para favorecer la familiarización del estudiante con el ambiente y así disminuir cualquier influencia negativa.
- ✚ El horario de realización de las actividades es definido por el estudiante-usuario en dependencia de sus preferencias y de las condiciones de su laboratorio.

La etapa de práctica durante esta fase se implementará en la práctica el programa de la asignatura reajustado a los fundamentos teóricos y las exigencias metodológicas establecidas. Se desarrolla mediante dos pasos: la presentación del perfil del estudiante y la aprobación del perfil del estudiante. En la presentación del perfil del estudiante se le muestran los resultados del cuestionario auto reporte sobre los estilos de aprendizaje; además se le presentan los objetivos y capacidades resultados de la autoevaluación del estudiante, y los objetivos y capacidades como resultado del examen de colocación, se presenta la tarea interactiva de autoaprendizaje y se enuncia los indicadores a lograr para que el estudiante conozca y se motive, se presentan las actividades a desarrollar y luego se evalúan las actividades con la rúbrica/descriptor diseñado para la tarea interactiva. El estudiante-usuario valora de conjunto con el profesor-asesor, a través de los recursos del Moodle, los resultados obtenidos y sus implicaciones para el proceso de aprendizaje integrador y autónomo.

La etapa de evaluación En esta etapa se pretende analizar los resultados de la introducción del sistema didáctico a la práctica educativa a partir de los juicios valorativos de los profesores y estudiantes en aras de incorporar estos al perfeccionamiento de la propuesta.

III.2.1. Estructura del EVA con la Metodología para la implementación práctica del Inglés con Fines Profesionales en la carrera de Ingeniería Agrónoma

La estructuración del EVA persigue el fin de familiarizar al estudiante con los cambios que están operando en la forma de aprender el idioma inglés. El autor comparte el criterio de Adell, J. y Castañeda, L, cuando plantean que “...somos conscientes de que el EVA para las personas va mucho más allá de las tecnologías e implica incluso aquellos espacios y estrategias del mundo presencial que la persona utiliza para aprender.” (Adell, J. y Castañeda, L. 2010: página 7).

Existe un consenso en la literatura en cuanto a que el EVA base su estructura considerando los recursos tecnológicos y los servicios que favorecen el acceso y la interacción con la información y con las personas (Attwell, G. 2008); (Adell, J. y Castañeda, L. 2010) y (Santamaría, F. 2010). Esta posición es compartida en la presente investigación, teniendo como fundamento las condicionantes de complementariedad y de unidad en la diversidad de espacios y recursos, que son mediados por las necesidades, las motivaciones, los intereses y los estilos de

aprendizaje preferidos de cada estudiante-usuario que aporta significatividad al proceso de enseñanza.

La asignatura de IFP provee al estudiante de una base sólida en el conocimiento del idioma como indicador de competencia profesional, a la vez que lo relaciona con la actividad de la producción agrícola mediante situaciones comunes del mundo actual por la necesidad de que todo profesional debe comunicarse en idioma Inglés para estar actualizado e insertado en la competencia a escala mundial, contexto en el cual se inserta Cuba, dado que los avances actuales en el campo de la investigación científica y el desarrollo tecnológico asociado a los sectores más dinámicos de la producción agropecuaria tienen en el Inglés su lengua vehicular; de ahí la hegemonía de este idioma.

Para nuestra investigación nos hemos decantado por la plataforma Moodle versión 3.0.3, ya que es la instalada en nuestra universidad con acceso para todos los estudiantes y profesores y que posee un sistema responsive ajustable a dispositivos móviles. Según la página web de wikipedia, "Moodle es considerado como un sistema de gestión de cursos libres (course management system CMS) que ayuda a los educadores a crear comunidades de aprendizaje en línea."

Según su propia página web, "Moodle es un paquete de software para la creación de cursos y sitios Web basados en Internet. Es un proyecto en desarrollo diseñado para dar soporte a un marco de educación social constructivista."

Autores como Jesús Baños (2009), lo define desde dos perspectivas:

- Un teórica, en la que consideraba a Moodle como una aplicación que pertenece al grupo de los Gestores de Contenidos Educativos (LMS, Learning Management Systems), también conocidos como Entornos de Aprendizaje Virtuales (VLE, Virtual Learning Managements), un subgrupo de los Gestores de Contenidos (CMS, Content Management Systems).
- Otro más coloquial, en el que se considera a Moodle como una aplicación para crear y gestionar plataformas educativas, es decir, espacios donde un centro educativo, institución o empresa, gestiona recursos educativos proporcionados por unos docentes y organiza el acceso a esos recursos por los estudiantes, y además permite la comunicación entre todos los implicados (alumnado y profesorado)

Moodle (Ambiente de Aprendizaje Dinámico Modular Objeto -Orientado) es una plataforma que requiere de un nombre de usuario o clave para acceder, con

determinados privilegios; o como invitado, pero sin grandes privilegios (habitualmente, no puedes acceder a todos los rincones de la plataforma).

No todos los usuarios tienen los mismos privilegios, eso dependerá del administrador del curso, el cual puede asignar un rol de los indicados a continuación:

- Administrador.
- Creador de cursos.
- Profesor.
- Profesor no editor.
- Estudiante.

Cada uno con sus privilegios y limitaciones dentro de la plataforma Moodle.

Otro de los aspectos que hacen especial a Moodle es la estructura. Nada más acceder nos encontramos con las categorías y cursos disponibles dentro de la plataforma, algunos de ellos pueden ser de libre acceso y otros pueden requerir de clave de acceso.

Si nos introducimos dentro de cada curso, nos encontraremos con los temas, que se sitúan en la parte central de la pantalla, y los bloques, que se sitúan a los lados de la pantalla.

Los temas se caracterizan porque en ellos podemos incluir tanto recursos como actividades. Dentro de los recursos podemos encontrarnos:

- Añadir una etiqueta.
- Editar una página de texto.
- Editar una página web.
- Enlazar un archivo o una web.
- Mostrar un directorio.
- Desplegar un paquete de contenidos IMS.

Si nos centramos en las actividades, podemos incluir:

Base de datos, Chat, Consulta, Cuestionario, Encuesta, Foro, Glosario, Lección, SCORM, Taller, Tareas, Wiki.

La introducción a la práctica de la metodología propuesta tiene en su fase **inicial** la familiarización del docente con la tarea interactiva virtual que proponemos, para lo cual consideramos necesario ante todo, propiciar la consulta de esta tesis y además el desarrollo de talleres y clases metodológicas en el marco de los colectivos de Disciplina, donde se expongan los fundamentos teóricos y prácticos del sistema Moodle en aras de facilitar el acercamiento de los implicados a los conceptos claves de la propuesta.

Una vez familiarizados con los fundamentos y conceptos básicos de la tarea interactiva virtual, los profesores podrán enfrascarse en **el diseño y adecuación de los programas de disciplina y asignatura** a la nueva exigencia planteada. Para ganar en más elementos a la hora de enfrentar esta tarea, proponemos proceder antes, al diagnóstico de las necesidades de los estudiantes, a través del cual el docente ha de proponerse explorar, utilizando diferentes técnicas, la autopercepción de los alumnos sobre su nivel lingüístico actual, sus competencias informacionales y dominio del Moodle como plataforma virtual, el papel de la Disciplina Lengua Extranjera en su desarrollo personal y formación profesional, el nivel de sus habilidades generales de estudio, así como la indagación acerca de aquellas temáticas que resultan de mayor interés.

El **diseño del sistema de tareas** a implementar en el marco del proceso enseñanza aprendizaje es un paso importante en la implementación de la tarea interactiva virtual. Para diseñar un sistema de tareas que realmente potencie el desarrollo de los estudiantes en el marco del proceso docente- educativo del IFP, es importante que estas reflejen, entre otros aspectos:

- El carácter interdisciplinario y variado de los contenidos
- Un creciente nivel de complejidad.
- Situaciones problemáticas que demanden la búsqueda activa del conocimiento y el protagonismo del alumno.

R. Martínez y J. M. Mayordomo (2000) establecen que la formación a través de un entorno virtual combina diversos elementos que pueden aparecer en mayor o menor medida. Entre ellos están los siguientes:

- Interactividad horizontal (entre los estudiantes) y vertical (entre estudiantes y profesores) mediante herramientas telemáticas.
- Empleo de materiales multimedia e hipermedia.
- Cambio del papel del profesor (de transmisor de conocimientos a guía y dinamizador del proceso de aprendizaje).

- Cambio del papel del estudiante (de receptor pasivo a protagonista activo y absoluto de su proceso formativo).
- Presencialidad media. (El b-Learning (formación combinada, del inglés blended learning) consiste en un proceso docente semipresencial; esto significa que un curso dictado en este formato incluirá tanto clases presenciales como actividades de e-learning.)

Este modelo de formación hace uso de las ventajas de la formación 100% on-line y la formación presencial, combinándolas en un solo tipo de formación que agiliza la labor tanto del formador como del estudiante. El diseño instruccional del programa académico para el que se ha decidido adoptar una modalidad b-Learning deberá incluir tanto actividades on-line como presenciales, pedagógicamente estructuradas, de modo que se facilite lograr el aprendizaje buscado y se asegure el logro de las competencias de los estudiantes.

Este sistema tiene como ventajas

- trabajo autónomo del alumno, la reducción de costes, acarreados habitualmente por el desplazamiento, alojamiento, etc., la eliminación de barreras espaciales y la flexibilidad temporal, ya que para llevar a cabo gran parte de las actividades del curso no es necesario que todos los participantes coincidan en un mismo lugar y tiempo.
- y las de la formación presencial: aplicación de los conocimientos, interacción física, lo cual tiene una incidencia notable en la motivación de los participantes, facilita el establecimiento de vínculos, y ofrece la posibilidad de realizar actividades más complicadas de realizar de manera puramente virtual.
- Flexibilidad: al permitir actividades asincrónicas, posibilita que el estudiante avance a su ritmo, lea y relea los contenidos colocados en la plataforma, de tal forma que sea él quien defina cuando está listo para apropiarse de otros contenidos.
- Ampliación de cobertura: se puede llegar y atender un mayor número de estudiantes.
- Eficacia: dado que es el mismo estudiante quien dirige su aprendizaje, es predecible que ese aprendizaje sea significativo.
- Diversidad de presentación de contenidos: dado la posibilidad de "colgar" información diversa en la plataforma, permite que los estudiantes se apropien del conocimiento según sus propias preferencias, leyendo (presentaciones y documentos), viendo (videos) y haciendo (simulaciones).

- La información y actividades diseñadas en la plataforma son fácilmente actualizables.
- Interacción: Si bien las plataformas educativas tienen herramientas de comunicación bien definida (chat, foros) y con bondades reconocidas, también es cierto que en algunas oportunidades es necesario interactuar con los tutores de manera presencial, esta modalidad permite lograr ese objetivo.

III. 3. Valoración teórica de la Metodología para la implementación práctica del Inglés con Fines Profesionales desde un entorno virtual en la carrera de Agronomía de la UPR mediante la Consulta a Expertos

La Consulta a Expertos se realizó con el objetivo de obtener los criterios sobre los elementos fundamentales de la Metodología para la implementación práctica del Inglés con Fines Profesionales desde un entorno virtual en la carrera de Agronomía de la UPR; los cuales tributan al perfeccionamiento de la propuesta y a la validación teórica de la investigación.

La aplicación del Método Delphi para el procesamiento de la información recopilada mediante la Consulta a Expertos en este tipo de investigación se fundamenta en (Campistrous Pérez, Celia Rizo 1998, pág. 79), posición que el autor asume y se destaca que el nivel de confiabilidad del método es de un 99,9 %.

En el diseño, la planificación y la ejecución del método se definieron los objetivos. Posteriormente se confeccionó un listado con 40 profesionales considerados como expertos y finalmente se elaboró el cuestionario para su aplicación (Ver Anexo VII). Para la elaboración del cuestionario a aplicar a los expertos se utilizaron los siguientes criterios en la parametrización de las preguntas, que resultó en catorce ítems:

- Los fundamentos de Metodología para la implementación práctica del Inglés con Fines Profesionales desde un entorno virtual en la carrera de Agronomía de la UPR.
- Los estilos de aprendizaje preferidos, las necesidades, las motivaciones y los intereses de los estudiantes como ejes vertebradores de la secuencia de la tarea interactiva virtual mediante la Metodología con el aprovechamiento de su EVA.

- La estructura de la Metodología para la implementación práctica del Inglés con Fines Profesionales desde un entorno virtual en la carrera de Agronomía de la UPR.

La selección de los expertos se determinó por el coeficiente de competencia (K) que evidenciaron como resultado de su coeficiente de conocimiento (Kc) sobre el tema (Ver Anexo VIII, Tabla 9) y del coeficiente de argumentación (Ka) (Ver Anexo VIII, Tabla 11). De los 40 expertos consultados se descartaron cinco por tener un nivel de competencia bajo ($K \leq 0,5$) (Ver Anexo VIII, Tabla 12). El coeficiente de competencia promedio de los expertos consultados es de 0,8, que se corresponde con un nivel de competencia alto ($K \geq 0,8$), por lo cual también se tuvieron en cuenta para ser seleccionados a los expertos consultados con nivel de competencia medio ($0,5 < K < 0,8$). Finalmente, fueron seleccionados como expertos 35 profesionales, 31 de ellos con nivel de competencia alto y cuatro con nivel de competencia medio. (Ver Anexo VIII, Tabla 13) En todos los casos se garantizó que los expertos contaran con el contenido de Metodología para la implementación práctica del Inglés con Fines Profesionales desde un entorno virtual en la carrera de Agronomía de la UPR, ya fuera en formato duro o digital.

En la pregunta número uno de la Consulta a Expertos se obtuvo la información para la caracterización de la muestra de expertos seleccionados, a continuación se relacionan los resultados de los 35 expertos consultados:

- Los expertos son graduados de diferentes carreras universitarias entre las que se encuentran: el 70 % en Licenciatura en Educación, especialidad Lengua Inglesa y/o Rusa; el 11 % en Ingeniería en Ciencias Informáticas o Licenciatura en Educación, especialidad Matemática Computación; el 19% entre Profesor de Nivel Superior, Licenciatura en Traducción e Interpretación y/o Lenguas Extranjeras.
- La composición de las categorías docentes es de 4% Prof. Instructor, 20% Prof. Asistente, 42 % Prof. Auxiliar y 34 % Prof. Titular.
- La composición del título académico y el grado científico es de 45 % Máster y el 39 % Doctor en Ciencias.
- El puesto de trabajo donde se desempeñan los expertos es del 64 % como profesor de Inglés con fines específicos, de Didáctica y/o de Práctica Integral de la Lengua Inglesa; el 19 % de asesor del Departamento Metodológico Central de Idiomas Extranjeros; el 17 % ocupa responsabilidades como Jefe de Departamento, Vicedecano de Investigación o Especialista de Relaciones Internacionales.
- La cantidad de años de experiencia promedio en la formación es de 26 años.
- El 86 % se ha desempeñado como asesor en contextos de aprendizaje autónomo.
- El 2,85 representa a profesores extranjeros.

Para determinar el coeficiente de concordancia se procesó cada uno de los catorce ítems de la pregunta cuatro del instrumento aplicado. Se confeccionaron las tablas correspondientes al Método Delphi para el análisis de los valores de las respuestas en la Consulta a Expertos: la frecuencia absoluta (Ver Anexo VIII, Tabla 14), la frecuencia acumulada sumativa (Ver Anexo VIII, Tabla 15), la frecuencia acumulativa sumativa relativa (Ver Anexo VIII, Tabla 16) y la determinación de las imágenes (Ver Anexo VIII, Tabla 17).

El procesamiento realizado permitió determinar el punto de corte para cada ítem, valor con el cual se procedió a relacionar las categorías de valoración para cada caso (Ver Anexo VIII, Tabla 18), se pudo constatar que todos los ítems fueron valorados como bastante adecuados, lo que contribuye positivamente a la constatación teórica y empírica del grado de validez de la propuesta.

Las sugerencias de los expertos consultados contribuyeron al enriquecimiento del resultado de la investigación. Los principales elementos sugeridos se relacionaron con:

- La inclusión de los resultados del aprendizaje en la definición operativa de tarea interactiva virtual, que a juicio de los expertos se corresponde con la etapa evaluación de la Metodología.
- Enunciar en el aprovechamiento de las TIC mediante la estructuración del EVA para la tarea interactiva virtual que constituye una propuesta de andamiaje de personas, procedimientos, espacios de interacción y de recursos tecnológicos y didácticos débilmente acoplados.

El autor coincide con la pertinencia de las sugerencias en ambos casos y accede a enriquecer los elementos señalados:

- La definición operativa de la tarea interactiva virtual con el fin de asumir el elemento sugerido sin reducir los resultados del aprendizaje a la etapa de acreditación-certificación quedará de la siguiente manera: un proceso con carácter de sistema cuya intención es promover la reflexión, la autorregulación y la autodeterminación del estudiante en el desarrollo de su competencia comunicativa como elementos forjadores de las cualidades de su personalidad, mediante el análisis del proceso y los resultados de su actividad de aprendizaje.
- En cuanto al aprovechamiento de las TIC se resalta la relación acoplamiento y cohesión como parte del EVA y quedará de la siguiente manera: el aprovechamiento de las TIC mediante la estructuración del EVA para el desarrollo de la tarea interactiva virtual constituye una propuesta de andamiaje de personas, procedimientos, espacios de interacción, y de recursos tecnológicos y didácticos.

Los mayores niveles de consenso de los expertos, que llegaron a estar cercanos a muy adecuado, estuvieron relacionados con los ítems dos, once y catorce. Los mismos reflejan al diagnóstico como preámbulo indispensable en el contexto de tarea interactiva virtual, el haber identificado al entrenamiento como cuarta etapa de la metodología y la disposición de los componentes del EVA base en correspondencia con las etapas de la metodología.

CONCLUSIONES CAPÍTULO III

La valoración de la Metodología para la implementación práctica del Inglés con Fines Profesionales mediante un entorno virtual en la carrera de Agronomía de la UPR con el aprovechamiento del Ambiente de Aprendizaje Dinámico Modular Objeto-Orientado, aportó argumentos que mostraron su validez. Los instrumentos aplicados después de la introducción en la práctica de la Metodología con el aprovechamiento de su EVA revelaron una diferencia significativa en la percepción que tienen los estudiantes-usuarios sobre la transformación que han experimentado en torno a la evaluación integradora de su aprendizaje del Inglés con Fines Profesionales el aprovechamiento de las TIC.

Los conceptos relacionados con los niveles de aprendizaje de los estudiantes también mostraron una tendencia hacia lo positivo, expresado en la conciencia sobre sus características personales, los objetivos de aprendizaje asumidos para su consecución, su implicación en el proceso que propicia independencia y control de las decisiones que toman, y el relacionamiento con los agentes y agencias mediadores.

CONCLUSIONES GENERALES

La sistematización realizada de la metodología para la implementación práctica del Inglés con Fines Profesionales mediante un entorno virtual en la carrera de Agronomía de la UPR de inglés con el aprovechamiento del Ambiente de Aprendizaje Dinámico Modular Objeto –Orientado, contribuyó a identificar como fundamentos de la metodología propuesta a: el enfoque centrado en el aprendizaje, los estilos de aprendizaje, el Enfoque Histórico Cultural, el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas.

La caracterización del estado en que se encuentra el proceso de enseñanza-aprendizaje del IFP para ingenieros agrónomos posibilitó identificar:

- Las necesidades y motivaciones para su desarrollo que, mediante la articulación del Ambiente de Aprendizaje Dinámico Modular Objeto -Orientado, con la enseñanza del Inglés con Fines Profesionales se le debe dar una salida integradora al aprendizaje evaluación del ingeniero agrónomo vinculada a su esfera de actuación una vez graduado.
- El reto de desarrollarse en un ambiente flexible, de diálogo negociador y sobre la base de las necesidades y motivaciones que se identifiquen en el diagnóstico inicial a los estudiantes-usuarios, independientemente de la modalidad con que se use el Ambiente de Aprendizaje Dinámico Modular Objeto -Orientado.
- Limitaciones en el desarrollo del aprendizaje mediante el Ambiente de Aprendizaje Dinámico Modular Objeto -Orientado.

La estructuración de la Metodología para la implementación práctica del Inglés con Fines Profesionales mediante un entorno virtual en la carrera de Agronomía de la UPR, mediante el proceso de abstracción desarrollado en torno al objeto, favoreció estructurar el aprovechamiento del Ambiente de Aprendizaje Dinámico Modular Objeto -Orientado de los estudiantes-usuarios en la carrera de Agronomía de la UPR.

El proceso de abstracción logrado para la elaboración de la Metodología para la implementación práctica del Inglés con Fines Profesionales mediante un entorno virtual en la carrera de Agronomía de la UPR con aprovechamiento de las TIC que tiene lugar en un Ambiente de Aprendizaje Dinámico Modular Objeto -Orientado, se convierte en un elemento enriquecedor de las Ciencias de la Educación en el área de la Tecnología Educativa, a partir de la sistematización de los fundamentos teóricos de la presente investigación como son: el aprendizaje desarrollador y los estilos de aprendizaje en el orden pedagógico; las TIC como recursos tecnológicos; y el concepto de Zona de Desarrollo Próximo del Enfoque Histórico Cultural en el

orden psicológico; así como la teoría del enfoque por tareas y el enfoque comunicativo dentro del contexto de la didáctica especial de idiomas extranjeros.

El análisis de la información obtenida y las valoraciones realizadas como parte de la pesquisa antes y después de la aplicación de la Metodología para la implementación práctica del Inglés con Fines Profesionales mediante un entorno virtual en la carrera de Agronomía de la UPR mediante el Ambiente de Aprendizaje Dinámico Modular Objeto -Orientado y la Consulta a Expertos posibilitaron la valoración en la práctica de su validez.

RECOMENDACIONES

Darle seguimiento a la aplicación de la Metodología con el aprovechamiento de su Ambiente de Aprendizaje Dinámico Modular Objeto -Orientado en los Centros de Auto acceso para idioma inglés a crear en nuestra universidad, con el fin de continuar incorporando recursos tecnológicos y didácticos que enriquezcan la presente investigación.

Continuar desarrollando acciones de preparación para el rol de profesor-asesor en los Centros de Auto acceso centros de Idiomas Extranjeros de la Universidad de Pinar del Río.

Continuar profundizando en el aprendizaje autónomo de idioma inglés con el aprovechamiento del Ambiente de Aprendizaje Dinámico Modular Objeto –Orientado por los estudiantes-usuarios en los Centros de Autoaprendizaje potenciando el desarrollo de la Tecnología Educativa dentro de las Ciencias de la Educación y de la teoría de la enseñanza-aprendizaje de inglés mediante estos recursos.

REFERENCIAS

1. Acosta Padrón, R. (2009) Didáctica interactiva de la comunicación. Cuba.
2. Allen, J. y Widdowson, H. (1974) English in Focus, Series Oxford. Oxford University Press.
3. Álvarez de Zayas .C.M (1996) **Hacia una escuela de excelencia**. Editorial Academia. La Habana.
4. Álvarez, C.M (2001) **Teoría de los procesos conscientes**. La Habana: Edit. Pueblo y Educación.
5. Álvarez, P. C. (2005). Estrategia de integración de la alfabetización electrónica a la enseñanza-aprendizaje del inglés con fines específicos en la carrera de ingeniería agronómica. Las Tunas. Tesis doctoral.
6. Arroyo, M (1999) **Un Modelo Pedagógico para el Proceso de Formación en Idioma Inglés de los docentes de la UPR**. Tesis presentada en opción al Título Académico de Máster en Ciencias de la Educación Superior. CECES. UPR
7. Arroyo, M. (2001) **La Superación Profesional de los profesores universitarios en la disciplina de idioma inglés su perfección y aplicación en la U.P.R.** Tesis presentada en opción al grado científico de doctora en Ciencias Pedagógicas. CECES. UPR.
8. Ausubel, D. P. (1968). A cognitive view. Educational Psychology., 94
9. Bachman, L. (1990): Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press
10. Baños., Jesús (2009) Manual del Moodle.
11. Berwick, R. (1989). Needs assessment in language programming: from theory to practice. In: Johnson, R. K. (Ed). The second language curriculum (pp.48-62). Cambridge: Cambridge University Press.
12. Bojović, M. (s.f) Teaching Foreign Language for Specific Purposes: Teacher Development.MA.
13. Brindley, G. (1989). The role of needs analysis in adult ESL program design. In: Johnson, R .K. (Ed). The second language curriculum (pp.63-78). Cambridge: Cambridge University Press.
14. Cabrera A., J. S. (2004) Fundamentos de un sistema didáctico del inglés con fines específicos centrado en los estilos de aprendizaje. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
15. CAMPISTROUS PÉREZ, L. Indicadores e investigación educativa / Luis Campistrous, Celia Rizo Cabrera. — La Habana, 23 de agos., 1998. — 23p. — (Material inédito).
16. Canale, M (1983): "From communicative competence to communicative language pedagogy" en Richards y Schmidt (eds.): Language and Communication, Longman, London.

17. Castellanos, D. y otros (2001) Hacia una concepción de aprendizaje desarrollador, ISPEJV, Colección Proyectos, La Habana.
18. Castillo M, F. (2001) **Sistema de tareas extraclase para perfeccionar las habilidades productivas de expresión oral y escrita en la enseñanza del Inglés con propósitos específicos**, Tesis en opción al título de Master en Lengua Inglesa, Universidad de la Habana.
19. Castro Ruz, Fidel. Discurso en el acto de graduación del primer curso emergente de maestros primarios en marzo del 2001.
20. Chomsky, N. (1965: Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass.: .L.T. Press.
21. Concepción, J. A. (2004). Estrategia didáctica lúdica para estimular el desarrollo de la competencia comunicativa en idioma inglés de estudiantes de especialidades biomédicas. Tesis presentada en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas, Universidad Central "Martha Abreu" de Las Villas, Santa Clara.
22. Corona Caramaza, Dolores M. (1988) **El perfeccionamiento de la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes no filólogos en la educación superior cubana**. Tesis presentada en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana. Cuba.
23. Corona Caramaza, Dolores M. (1993) De obligación a necesidad académica y profesional: Reflexiones en torno a la aplicación del Programa Director de Inglés en la Educación Superior, Ponencia presentada en Pedagogía '93.
24. De Armas, L. et al. (1982) Training in Effective Reading, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana.
25. Departamento de idiomas inglés en la universidad de Pinar del Río (2014-2015) Perfeccionamiento del idioma inglés en la universidad. Pinar del Río curso 2014-2015.
26. Díaz S., G. (2000). Hacia un enfoque interdisciplinario, integrador y humanístico en la enseñanza del Inglés con fines específicos: un sistema didáctico, Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de la Habana. Cuba.
27. Dudley, Evans, T y M.J. St. John (1998) **Development of English for Specific Purposes**. Cambridge University Press, England.
28. Dudley-Evans, T. & St John, M. (2000). Developments in ESP: A multi-disciplinary approach, Cambridge: Cambridge University Press.
29. Ellis, R. (1997). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
30. Espinosa V, Mónica. (2000) Estrategias de moderación como mecanismo de participación y construcción de conocimiento en grupos. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Núm. 11. /febrero 00.

31. Fariñas., G. (1995) Maestro, una estrategia para la enseñanza, Editorial Academia, La Habana.
32. Fariñas., G. (2000) Coordinadas psicológicas del aprender a aprender, material inédito.
33. Gardner, R.C. y Lambert, W.E. (1972) Attitudes and Motivation in Second Language Learning, Newbury House.
34. González Castro, V. (1979) Medios de enseñanza. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1979.
35. González L., Iselys. (2005) Fundamentos del proceso - docente educativo de la disciplina inglés con fines específicos para las carreras económicas centrado en la tarea comunicativa desarrolladora especializada: una propuesta didáctica. Tesis presentada en opción al título académico de Master en "CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN".
36. González, Iselys. La enseñanza del inglés con fines específicos mediante las artes y la tarea comunicativa especializada. 2015. Tesis doctoral.
37. Hutchinson, T. y Waters A. (1987) English for Specific Purpose: A learning - centered approach, 1 ed. Cambridge University Press.
38. Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin.
39. Kohonen, V., H. von Essen, y C. Klein-Bradley (eds) (1985): Language Testing in School. Tampere, Finland: Finnish Association for Applied Linguistics.
40. Krashen, S. (1981) **Second Language Acquisition and Second language Learning**, Pergamon.
41. Mackay, R., & Bosquets, 1987. LSP. Curriculum Development from policy to practice. Languages for specific purposes. Rowley. Mass. Newbury House.
42. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) (Consejo de Europa 2002).
43. Martínez M., Yoan (2015) Metodología para la evaluación integradora del aprendizaje autónomo de inglés con el aprovechamiento de un entorno personal de aprendizaje en la UCI. Tesis de doctorado.
44. Munby, J. (1978) **Communicative Syllabus Design**, Cambridge: Cambridge University Press.
45. Nunan, D. (1989) Designing Tasks for the Communicative Classroom, Cambridge University Press.
46. Petrovski. (1981). *Psicología General*. Ciudad de la Habana.: Editorial de libros para la educación.
47. Plan de estudio E. Modelo del profesional, (2016) Propuesta.
48. Savignon, S. J. (1972). Communicative competence: An experiment in foreign language teaching. Philadelphia: The Center for Curriculum Development.

49. Silvestre, M. y Zilberstein, T. (1999) ¿Cómo hacer más eficiente al aprendizaje? Ediciones CEIDE, México.
50. Skinner, B. (1957): Verbal Behavior. New York: Appleton-Century-Crofts.
51. Skinner, B. (1976). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona.: Editorial Labor.
52. Strevens, P. (1988) **ESP after twenty years: a re-appraisal**, en Dudley- Evans T. y StJohn (1998).
53. Trimble L. (1985) English for Science and Technology: A Discourse Approach, Cambridge, Cambridge University Press.
54. Veciana N. et al. (1990) English in Science, Editorial Pueblo y Educación.
55. Vigotsky, L. S. (1987). **Historia del Desarrollo de las funciones psíquicas superiores**, Editorial Ciencia y Técnica. La Habana.
56. Warschauer, M. (2002b). Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide. Cambridge: MIT Press.
57. Zilberstein, J, (2000) Desarrollo intelectual en las Ciencias Naturales, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

BIBLIOGRAFÍA.

1. Acosta Padrón, R. (2009) Didáctica interactiva de la comunicación. Cuba.
2. Álvarez de Zayas .C.M (1996) **Hacia una escuela de excelencia**. Editorial Academia. La Habana.
3. Álvarez de Zayas .C.M (2001); **El Diseño Curricular** .Edit. Pueblo y Educación .La Habana.
4. Álvarez de Zayas, Carlos (1999) **La escuela en la vida**. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. Cuba.
5. Antich de León, Rosa y et. Al. (1986) **Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras**. La Habana. Cuba.
6. Area, M.M (1993) **Unidades Didácticas e Investigación en el Aula**. Un Modelo para el Trabajo Colaborativo entre Profesores. Cuaderno Didáctico No 3.
7. Arroyo, M (1999) **Un Modelo Pedagógico para el Proceso de Formación en Idioma Inglés de los docentes de la UPR**. Tesis presentada en opción al Título Académico de Máster en Ciencias de la Educación Superior. CECES. UPR.
8. Arroyo, M. (2001) **La Superación Profesional de los profesores universitarios en la disciplina de idioma inglés su perfección y aplicación en la U.P.R.** Tesis presentada en opción al grado científico de doctora en Ciencias Pedagógicas. CECES. UPR.
9. Bachman, L. (1990): Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press.
10. Baltra L .**Cuatro décadas de evaluación en I2: aciertos y retrocesos**. <http://www.uc.cl/iletras/html/congreso/sonaples/acta3.html> Universidad de Chile
11. Baños., Jesús (2009) Manual del Moodle.
12. Barberá E. Mateos Pedro M. **Investigación sobre Psicología de la Motivación en las Universidades Españolas** *Universidad de Valencia (Spain) y Universidad de Salamanca (Spain)* Volumen: 3 Número: 5-6 (on line) <http://www.reme.uji.es/articulos/abarbe9141912100/texto.html> CITMA. (2004)
13. Berwick, R. (1989). Needs assessment in language programming: from theory to practice. In: Johnson, R. K. (Ed). The second language curriculum (pp.48-62). Cambridge: Cambridge University Press.
14. Breen, M. P. (1989) **Learner Contributions to Task Design**. En Candlin, C y D. Murphy (eds).
15. Breen, M. P. y Candlin, C. (1980) **The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching**. Applied Linguistics 1.
16. Brindley, G. (1989). The role of needs analysis in adult ESL program design. In: Johnson, R .K. (Ed). The second language curriculum (pp.63-78). Cambridge: Cambridge University Press.
17. British Columbia Teachers' Federation -BCTF- (2002) **Interactive Language Activities**.

18. Byram, M., Fleming, M., 2001 **Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas**. Cambridge University Press. London.
19. Byrne, O (1989) **Teaching Oral English**. Edición Revolucionaria. Ciudad de La Habana.
20. Cabrera, A. J.S. (2004) **Fundamentos de un sistema didáctico para la enseñanza del IFE centrado en los estilos de aprendizaje**. Tesis presentada en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana. Cuba.
21. CAMPISTROUS PÉREZ, L. Indicadores e investigación educativa / Luis Campistrous, Celia Rizo Cabrera. — La Habana, 23 de agos., 1998. — 23p. — (Material inédito).
22. Canale, M (1983): "From communicative competence to communicative language pedagogy" en Richards y Schmidt (eds.): Language and Communication, Longman, London.
23. Canale, M. y Swain, M. (1980) **Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing**, en Applied Linguistics, Nº. 1.
24. Candlin, C. (1990) **Hacia la enseñanza de lenguas basadas en tareas**, en Comunicación, Lengua y Educación, Nº. 7-8. Barcelona.
25. Candlin, C. y Murphy, D. (eds) (1987) **Language Learning Tasks** (Lancaster Practical Papers in English Language Education. Vol. 7) Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
26. Castellanos, D. (1994) **Teorías Psicológicas del aprendizaje**, Ediciones SIFPOE-Varona, Habana.
27. Castellanos, D. y otros (2001) **Hacia una concepción de aprendizaje desarrollador**, ISPEJV, Colección Proyectos, La Habana.
28. Castillo M, F. (2001) **Sistema de tareas extra clase para perfeccionar las habilidades productivas de expresión oral y escrita en la enseñanza del Inglés con propósitos específicos**, Tesis en opción al título de Master en Lengua Inglesa, Universidad de la Habana.
29. Chomsky, N. (1965: Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass.: .L.T. Press.
30. Clark, GJ (1988) **Curriculum Renewal in School .Foreign Language Learning**. Oxford University Press.
31. Coll Cesar et. al. (1987) **El análisis de la práctica educativa: Reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar**, en Revista Tecnología y Comunicación Educativas, Año 9, No. 24, julio-septiembre.
32. Concepción, J. A. (2004). Estrategia didáctica lúdica para estimular el desarrollo de la competencia comunicativa en idioma inglés de estudiantes de especialidades biomédicas. Tesis presentada en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas, Universidad Central "Martha Abreu" de Las Villas, Santa Clara.

33. [Conductismo](#) (on line)
34. Corona Caramaza, Dolores M. (1988) **El perfeccionamiento de la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes no filólogos en la educación superior cubana**. Tesis presentada en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana. Cuba.
35. Cuadernos Adarra 23. **El Inglés, Vehículo de Comunicación**. Bilbao.
36. Departamento de idiomas inglés en la universidad de Pinar del Río (2014-2015) Perfeccionamiento del idioma inglés en la universidad. Pinar del Río curso 2014-2015.
37. Departamento de idiomas inglés en la universidad de Pinar del Río (2014-2015) Plan metodológico del colectivo de la disciplina idioma inglés curso 2014-2015. Pinar del Río.
38. Díaz Domínguez, Teresa (1996) **Manual para un proyecto de capacitación a docentes de la Educación Superior: Temas sobre pedagogía de la Educación Superior**, Editorial ESUMER, Medellín.
39. Díaz Domínguez, Teresa (1998) **Pedagogía y Didáctica. Herramientas teórico prácticas del proceso docente educativo**, CECES, Universidad P. del Río.
40. Díaz Domínguez, Teresa (1998) **Temas sobre pedagogía y didáctica de la educación superior**. CEDAI, UNISARC, 1^{ra} Edición. Colombia.
41. Díaz Domínguez, Teresa (2000) **La educación como factor de desarrollo**. Conferencia impartida en el 5to encuentro de estudios prospectivos. Colombia.
42. Díaz Santos, G (2000). **Hacia un enfoque interdisciplinario, integrador y humanístico en la enseñanza del inglés con fines específicos: un sistema didáctico**. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. UH.
43. Díaz, Domínguez, Teresa. (1998) **Modelo para el trabajo metodológico del proceso docente en los niveles de carrera, disciplina y año académico**. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de P. del Río.
44. Dudley, Evans, T y M.J. St. John (1998) **Development of English for Specific Purposes**. Cambridge University Press, England.
45. Fariñas, G. (1985) **Maestro: Una estrategia para la asignatura**. Edit Academia La Habana.
46. Fariñas., G. (1995) **Maestro, una estrategia para la enseñanza**, Editorial Academia, La Habana.
47. Fariñas., G. (2000) **Coordenadas psicológicas del aprender a aprender**, material inédito.
48. Finocchiaro, M. Y C. Brumfil (1983) **The Notional – Functional Approach: from Theory to Practice**. Oxford University press. New York, USA.
49. Fonseca García L.J. (2005) **En torno a los métodos empleados para la enseñanza de la pronunciación y a su significado en la enseñanza de las**

lenguas extranjeras. (on line) [www.monografias.com/trabajos23/ métodos - pronunciación/métodos-pronunciación](http://www.monografias.com/trabajos23/métodos-pronunciación/métodos-pronunciación).

50. Galperin, P. Ya. (1983) **Ensayo sobre la formación por etapas de las acciones y de los conceptos**, Lecturas de Psicología Pedagógica, Universidad de La Habana, La Habana.
51. González Castro, V. (1979) Medios de enseñanza. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1979.
52. GONZÁLEZ CASTRO, V.: Teoría y práctica de los medios de enseñanza. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1986.
53. González, Fernando y A. Mitjans (1992) **La personalidad, su educación y desarrollo**. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
54. González L., Iselys. (2005) Fundamentos del proceso - docente educativo de la disciplina inglés con fines específicos para las carreras económicas centrado en la tarea comunicativa desarrolladora especializada: una propuesta didáctica. Tesis presentada en opción al título académico de Master en "CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN".
55. Grellet, F (1985) **Developing Reading Skills**. Cambridge University Press.
56. Gumpers, J.J. and Hymes, D. New York: Rinehart and Winston.
57. Halliday, M.K., McIntouch, A. y Stevens, O. (1964) **The linguistic Sciences and Language Teaching**, Longman.
58. Hernández O. **El proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral del inglés en las escuelas de idiomas: una historia que contar.** (On line) <http://www.monografias.com/trabajos>.
59. Hutchinson, T. Y A. Waters (1992) **English for Specific Purposes: a Learning - Centered Approach**. Cambridge University Press.
60. Hutchinson, T. y Waters A. (1987) English for Specific Purpose: A learning - centered approach, 1 ed. Cambridge University Press.
61. Hymes, D (1970) **On Communicative Competence: Directions in Sociolinguistics**.
62. Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin.
63. Jill Kerper Mora, Ed.D. **Second-language teaching methods Principles & procedures** San Diego State University.(on line) <http://coe.sdsu.edu/people/jmora/ALMMMethods.htm>
64. Jordan, R. R. (1997) **English for Academic Purpose. A guide and resource book for teachers**, Cambridge University Press, UK.
65. Klingberg, Lothar (1988) **Introducción a la didáctica general**. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. Cuba.
66. Krashen, S. (1981) **Second Language Acquisition and Second language Learning**, Pergamon.

67. Leontiev, A. N. (1980) **La actividad en la psicología**. Editorial de libros para la educación. La Habana.
68. Leontiev, A.N. (1983) **Actividad, conciencia, personalidad**. Editorial Progreso. Moscú.
69. Littlewood, W. (1984a) **Communicative Language Teaching**, Longmans.
70. Luria, A. (1971) **Towards the problem of the historical nature of psychological processes**, International Journal of Psychology, 6 (4): 259-272.
71. Mackay, R., & Bosquets, 1987. LSP. Curriculum Development from policy to practice. Languages for specific purposes. Rowley. Mass. Newbury House.
72. Mackay, R., & Mountford, A. (Eds.) (1978), **English for Specific Purposes: A case study approach**, London: Longman.
73. Mackay, R., & Palmer, J. (Eds.). (1981). **Languages for Specific Purposes: Program design and evaluation**. London: Newbury House.
74. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) (Consejo de Europa 2002)
75. McDonough, S (1989) **Psychology of Foreign Language Teaching**. Ediciones Revolucionarias. Ciudad de la Habana. Cuba Méndez, G, Adolfo A. (2000).
76. Mickulecky, Beatrice (1990) **A Short Course in Teaching Reading Skills** _Addison Wesley Publishing Company, USA.
77. Munby, J. (1978) **Communicative Syllabus Design**. Cambridge: Cambridge University Press.
78. Muñoz, A. (2010). Desarrollo de una propuesta curricular para el aprendizaje independiente del idioma Inglés en un Centro de Auto -Acceso. Tesis elaborada para obtener el Grado de Maestría en Innovación Educativa. Mérida de Yucatán.
79. Novak. J. D. (1989) **Ayudar a los alumnos a aprender como aprender**, Artículo presentado en el III Congreso sobre investigación y enseñanza de las ciencias y las matemáticas de Santiago de Compostela. Septiembre 1989.
80. Nunan, D. (1987) **The teacher as curriculum developer: An investigation of curriculum processes within the Adult Migrant Education Program**. South Australia: National Curriculum Resource Centre.
81. Nunan, D. (1989) **Designing Tasks for the Communicative Classroom**, Cambridge University Press.
82. Petrovski. (1981). *Psicología General*. Ciudad de la Habana.: Editorial de libros para la educación.
83. Porto, A. (2010). La Didáctica de las Ciencias y sus nuevos medios. Reflexiones. Revista: Ciencias de la Información. Vol. 41, No. 3, septiembre-diciembre, pp. 65-70.
84. Raguseo, C. (2014). Seminario: English 2.0. Escuela Superior de Comercio. Seminario Optativo en Inglés. Departamento: Lenguas. Universidad Nacional de Rosario.

85. Ramón J. (2009). Qué – Por qué – Para qué – Cómo. Aprendizaje cooperativo. Propuesta para la implementación de una propuesta de cooperación en el aula. Material elaborado por Laboratorio de Innovación Educativa. Artica.
86. Resúmenes de los planes de estudios." C " Profesionales. (2001) Ministerio de la Educación Superior .Editorial Política .La Habana.
87. Rivera, P, S. (2001) **Modelo Teórico de la enseñanza sistémico comunicativa para el desarrollo de la habilidad de comprensión de lectura en Inglés en el nivel medio superior**. Tesis presentada en opción Al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ICCP.
88. Rivers, W. A. (1978) **A Practical Guide to the Teaching of English Communicating**, Oxford University Press.
89. Savignon, S. J. (1972). Communicative competence: An experiment in foreign language teaching. Philadelphia: The Center for Curriculum Development.
90. Silvestre, M. y Zilberstein, T. (1999) **¿Cómo hacer más eficiente al aprendizaje?** Ediciones CEIDE, México.
91. Skinner, B. (1957): Verbal Behavior. New York: Appleton-Century-Crofts.
92. Skinner, B. (1976). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona.: Editorial Labor.
93. Stern, P. (1983) **Fundamental Concepts of Language Teaching**. Oxford University Press.
94. Stevens, P. (1988) **ESP after twenty years: a re-appraisal**, en Dudley- Evans T. y StJohn (1998).
95. Talizina, N, F. (1987) **La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares, Ministerio de Educación Superior**, La Habana.
96. Talízina, Nina (1988) **Conferencia sobre fundamentos de la enseñanza en la educación superior**. CEPES. Universidad de La Habana. Cuba.
97. Vigotsky, L. S. (1966) **Pensamiento y lenguaje**. Ediciones Revolucionarias. La Habana.
98. Vigotsky, L. S. (1987). **Historia del Desarrollo de las funciones psíquicas superiores**, Editorial Ciencia y Técnica. La Habana.
99. Widdowson, H.G. (1978) **Teaching Language as Communication**. Oxford University Press.
100. Woodruff, A. D. **Basic Concepts of Teaching**. State College of Education. University of Utah. Chandler Publishing Company.
101. www.filos.unam.mx/POSGRADO/seminarios/pag_robertp/paginas/conductismo.html.
102. Zilberstein, J, (2000) Desarrollo intelectual en las Ciencias Naturales, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

Anexo I

PERFECCIONAMIENTO DEL IDIOMA INGLÉS EN LAS UNIVERSIDADES

Como es de su conocimiento, en el Consejo de Dirección del MES del pasado 17 de diciembre se discutió y aprobó para su envío al Vicepresidente Primero. MSc. Miguel Díaz-Canel, un documento titulado ***El perfeccionamiento del idioma inglés en las universidades cubanas***. En dicho documento se establece una estrategia y un plan de acciones para ser implementadas por los centros, según sus posibilidades reales.

Hemos recibido notificación de las oficinas del VPP Díaz-Canel de que a ese nivel ha sido también aprobada la estrategia, con la indicación de que sea tomada como un punto de partida para la acción, que cada centro despliegue sus mayores potencialidades para lograr que los nuevos profesionales egresen de nuestras universidades con mayor dominio del idioma inglés.

Si bien cada centro delinearé e implementará su propia estrategia en atención a las consideraciones y acuerdos a que lleguen sus Decanos, J Carrera y Dpto. de Idiomas, hay elementos del documento aprobado en el CD MES el 17/12/2013 que deben cumplirse por todos.

1. Cada centro hará los ajustes y cambios que considere pertinente en los actuales programas de la Disciplina Idioma Inglés con vistas a obtener los resultados esperados: Que los egresados demuestren capacidad para comunicarse en idioma inglés con cierto grado de independencia y fluidez. ***(Nivel B1; usuario independiente CEFR)***.
2. Todos los CES retomarán el ***Programa Director de Idiomas***, definiendo su plan de actividades según las potencialidades reales de cada carrera, y ***retomando para todos los estudiantes, al culminar el 4to año, el examen oral y escrito de inglés vinculado a un ejercicio profesional. Los estudiantes que alcancen calificación de 5 en dicho examen recibirán un certificado adicional de Idioma Inglés (Nivel Intermedio Avanzado)***. La dirección del MES decidirá, en dependencia de los avances que se vengán logrando en este aspecto, a partir de que curso será un requisito para poder graduarse la aprobación de dicho examen. Hasta tanto ello se apruebe, no serán penalizados los estudiantes que lo desaprueben. ***Los profesores que se destaquen en la implementación del PDI recibirán un reconocimiento al respecto en su evaluación anual***.
3. Todos los CES harán un uso óptimo de sus capacidades en las TIC para promover y afianzar el estudio del idioma inglés entre sus estudiantes y profesores.

Los tres aspectos anteriormente señalados son obligatorios para todos los centros, a partir de septiembre 2014, lo cual será evaluado de manera sistemática, tanto por los centros como por el MES-AC.

En correspondencia con ello, ***en fecha no posterior al 15 de mayo***, todos los centros enviarán a la DFP-MES su estrategia particular para el perfeccionamiento del idioma inglés, precisando el cronograma de cumplimiento de cada una de las tareas planificadas.

Vale señalar que la estrategia aprobada en el CD MES es mucho más ambiciosa y abarcadora en cuanto a cambios sustanciales en la organización y tamaño de los grupos (según resultados de pruebas de diagnóstico); mayor flexibilidad para organizar el proceso docente, en negociación con los estudiantes); posibilidad de combinar la modalidad presencial con la semipresencial; ofrecimientos de cursos de inglés avanzado en años superiores, entre otras transformaciones propuestas. Los centros deben valorar cuánto de ello pueden hacer ***a manera de pilotaje***. Todo lo que se les pide es que 1) hagan un buen diseño de lo que quieren hacer de manera experimental, puntualizando alcance y tamaño de la muestra; 2) mantengan una evaluación sistemática de la intervención pedagógica experimental y 3) rindan un informe de los resultados una vez concluida la experiencia.

Todo este perfeccionamiento debe llevarnos a mejores resultados en el aprendizaje del inglés en la educación superior cubana y a niveles de mayor científicidad en el trabajo metodológico de nuestros Departamentos de Idioma, lo cual se espera se refleje en publicaciones, ponencias en eventos, tesis de maestría y de doctorado.

Anexo No. II

Análisis de la documentación

La documentación incluye: programas de estudio, materiales didácticos elaborados e informes de observaciones a clases; así como, informes sobre actividades docentes.

1. Programa de Inglés IV
2. Textos extraídos de fuentes originales
3. Observaciones a clases
4. Informes sobre las actividades docentes realizadas en el departamento

Punto 3

- Atención que se le presta al diagnóstico de aprendizaje de los estudiantes.
- Tipos de tareas para desarrollar las habilidades profesionales.
- Tareas de aprendizaje.
- Tipo de trabajo con los estudiantes.
- Tareas virtuales (trabajo independiente con el Moodle)

Anexo III

**UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO
HERMANOS SAÍZ MONTES DE OCA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANÍSTICAS
DEPARTAMENTO DE IDIOMAS**

GUÍA PARA REALIZAR LOS CONTROLES A ACTIVIDADES DOCENTES.

1. Orientación y direccionamiento del objetivo a lo largo de toda la clase.
2. Aprovechamiento del contenido para incidir en la labor educativa (formación de valores)
3. Estructura de conocimientos tratada desde invariantes y su relación con la actualidad.
4. Desarrollo con la actividad cognoscitiva del estudiante (motivación, aprendizaje, interés, como hace suyo el objetivo y desarrolla la habilidad).
5. Significado del contenido (conocimientos, habilidades y valores) para la formación profesional del estudiante.
6. Uso de métodos desarrolladores.
7. Medios de enseñanza adecuados y pertinentes.
8. Orientaciones de estudio independiente dirigidas al objetivo.
9. Orientación bibliográfica basada en la crítica y argumentación.
10. Evaluación del aprendizaje.
11. Otros elementos (calidad del local, entropías, orden y limpieza, disciplina y puntualidad)

Anexo No. IV

Encuesta a profesores

Estimado profesor: La presente encuesta forma parte de una investigación acerca de la evaluación del aprendizaje en Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA). Sus criterios como profesor del departamento de idiomas/ agronomía de la Universidad de Pinar del Río son valiosos.

Objetivo: Determinar el estado de opinión de los profesores de la Universidad de Pinar del Río con respecto a: la utilización de entornos virtuales de aprendizaje como categoría de la didáctica y su puesta en práctica durante el proceso de aprendizaje en Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA).

Cuestionario.

1. En una escala del 1 – 10 asigne un valor al grado de complejidad que para usted, como profesor, representan las siguientes categorías de la didáctica.

___ Objetivo. ___ Contenido. ___ Método. ___ Medio. ___ Evaluación.

2. Ha impartido clases en el Entorno Virtual de Aprendizaje. Marque con una X según corresponda.

Si: ___ No: ___

3. En caso de ser afirmativa la respuesta anterior marque con una X según corresponda.

Mi actividad como profesor en el EVA en una escala de 1 – 5 es de:

1___ 2___ 3___ 4___ 5___

4. Mencione cuales son los tres aspectos que a su juicio ofrecen mayor dificultad para trabajar en el EVA.

5. Mencione tres ventajas del aprendizaje en el EVA.

6. Mencione tres desventajas del aprendizaje en el EVA.

7. Otras valoraciones sobre el aprendizaje que usted pueda aportar serán de mucha relevancia para la investigación en curso.

Muchas gracias por su cooperación.

Anexo V

Encuesta dirigida a usuarios

Objetivo: Conocer la opinión de los estudiantes que son usuarios o usuarios potenciales del Moodle en la Universidad de Pinar del Río, respecto al hecho de disponer de un Entorno Virtual de Inglés con fines Profesionales (EVIFP) como espacio virtual que amplía y facilita las opciones que se ofertan en el Moodle que es resultado de la investigación que da lugar a la presente encuesta.

Estimado(a) usuario(a):

La veracidad de la información ofrecida por usted en esta encuesta, será de gran importancia para lograr el éxito de la investigación en curso.

1. Seleccione una opción para describir su experiencia en un Entorno Virtual de Aprendizaje.

Buena Regular Mala Ninguna

2. Seleccione de las siguientes opciones con cual describiría la propuesta en las distintas categorías:

En cuanto a estructura o forma de organizar la propuesta de EVIFP que se presenta en el Moodle considero que es:

Muy apropiada Apropriadada Poco apropiada No apropiada

3. ¿Considera usted que la propuesta de EVIFP en el Moodle contribuye al autoaprendizaje?

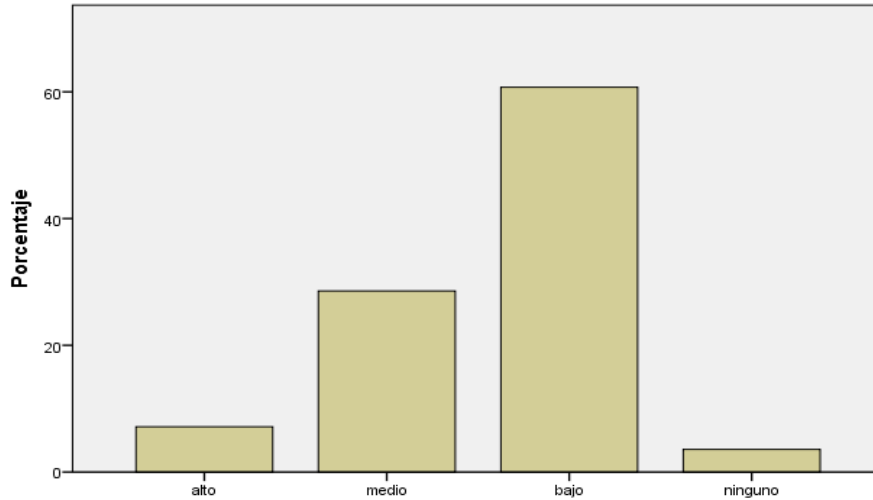
SI NO

4. Relacione tres razones que fundamente la postura anteriormente asumida.
5. Si pudiera cambiar algo en la propuesta del EVIFP en el Moodle, ¿qué cambiaría?

Anexo V a

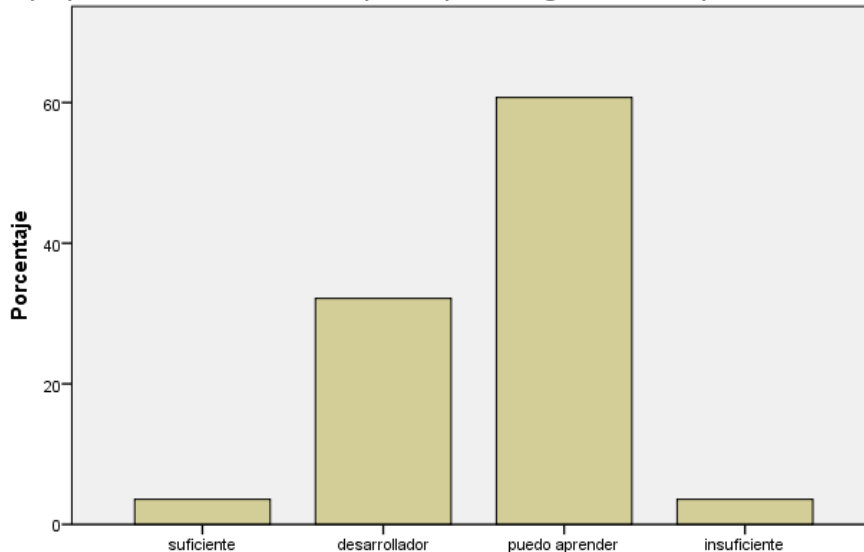
Resultados de la aplicación de las encuestas a los estudiantes-usuarios.

1. ¿Cómo considera el nivel de preparación que posee para suplir las necesidades propias de aprendizaje del inglés a través de un entorno virtual?:



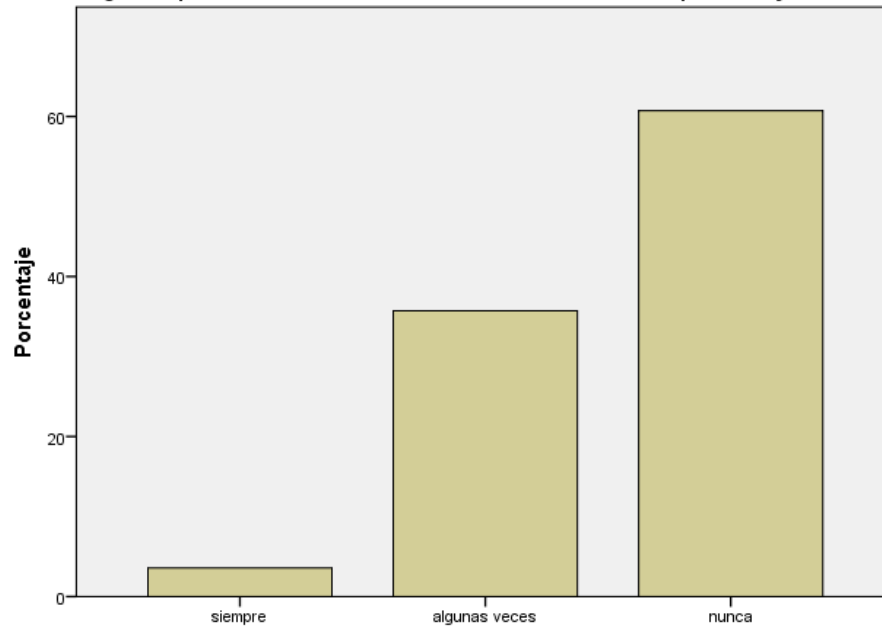
1. ¿Cómo considera el nivel de preparación que posee para suplir las necesidades propias de aprendizaje del inglés a través de un entorno virtual?:

2. En su opinión el conocimiento que posee del idioma inglés le permitirá apropiarse de la información requerida para el inglés con fines profesionales.



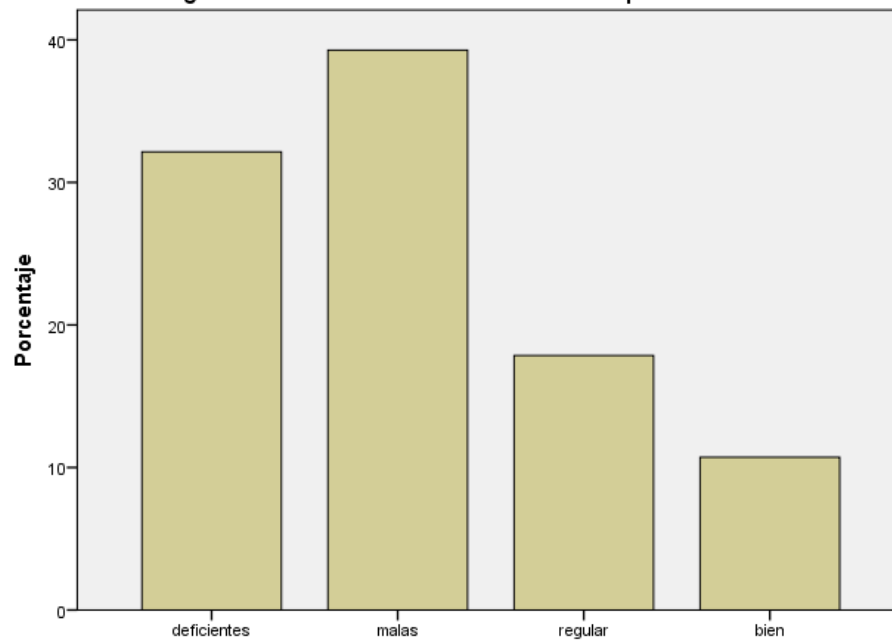
2. En su opinión el conocimiento que posee del idioma inglés le permitirá apropiarse de la información requerida para el inglés con fines profesionales.

3.¿Con qué frecuencia utiliza ambientes virtuales de aprendizaje?



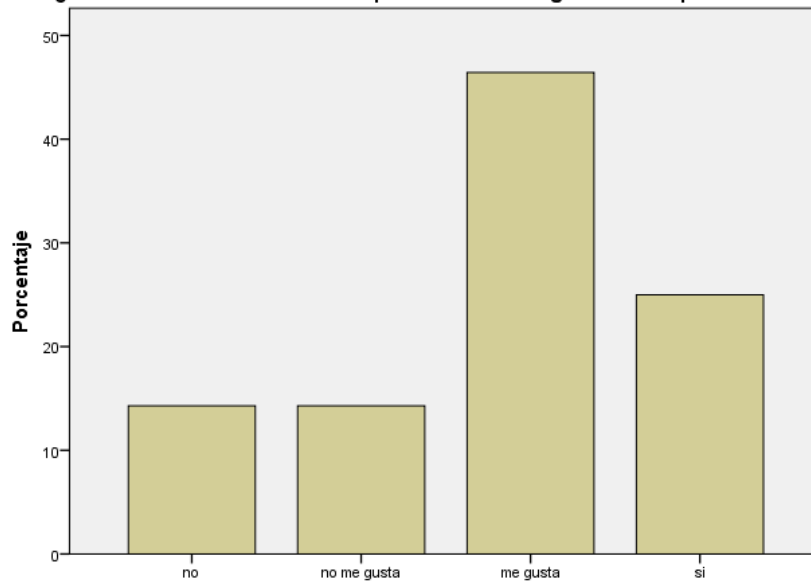
3.¿Con qué frecuencia utiliza ambientes virtuales de aprendizaje?

4.¿Cómo son sus habilidades con la computadora?



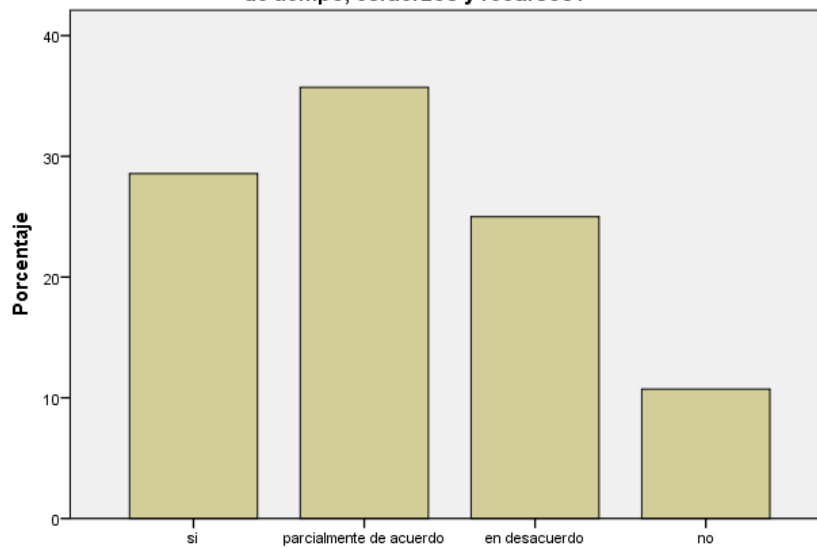
4.¿Cómo son sus habilidades con la computadora?

5.¿Se siente satisfecho cuando aprende a hacer algo en la computadora?

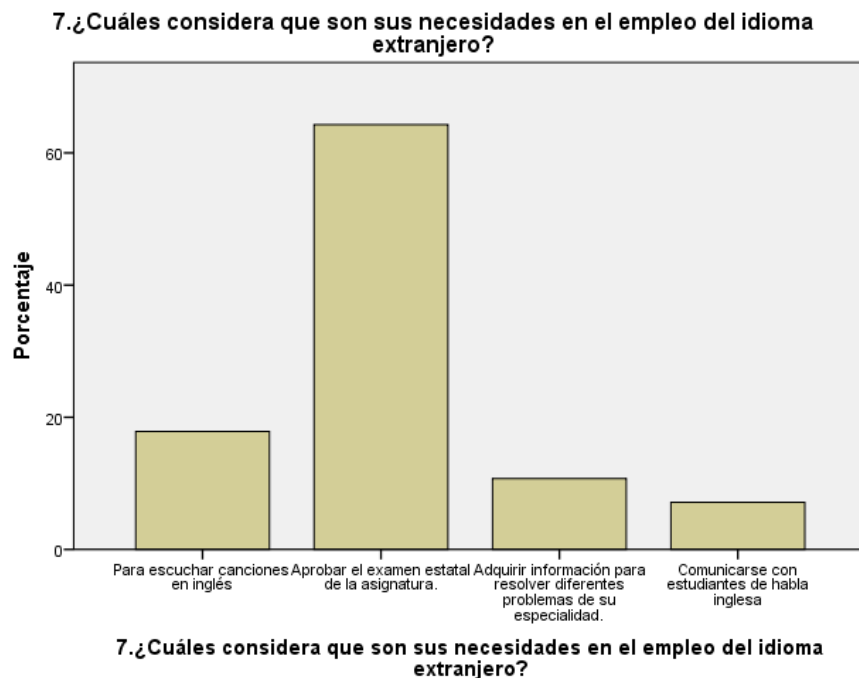


5.¿Se siente satisfecho cuando aprende a hacer algo en la computadora?

6.¿Cree que utilizar la computadora para facilitar su aprendizaje es un malgasto de tiempo, esfuerzos y recursos?

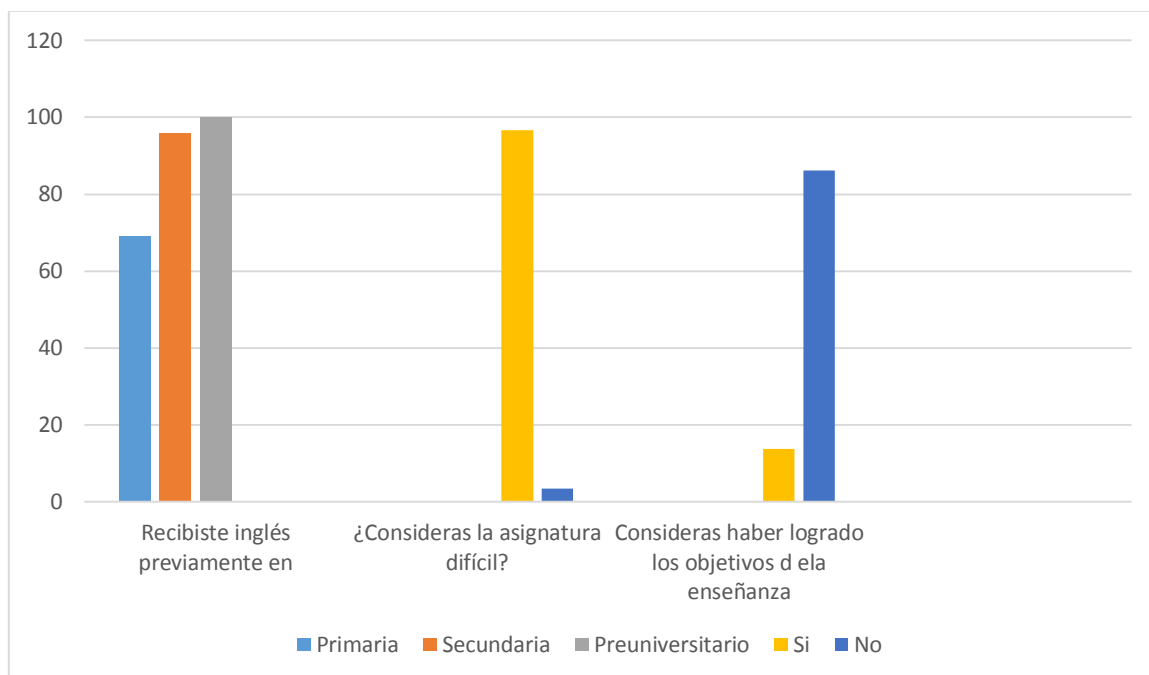


6.¿Cree que utilizar la computadora para facilitar su aprendizaje es un malgasto de tiempo, esfuerzos y recursos?

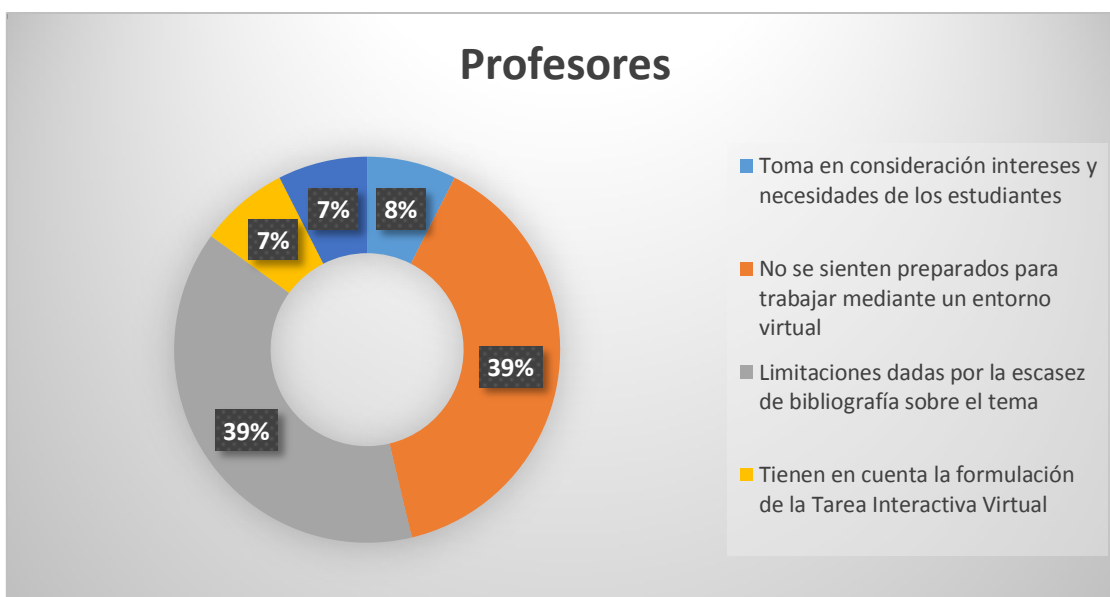


Anexo VI

Entrevista realizada a los estudiantes-usuarios



Resultados gráficos de la encuesta a profesores sobre la utilización de entornos virtuales de aprendizaje



Tablas de frecuencia de la encuesta a profesores sobre el uso del entorno virtual de aprendizaje

1. ¿Has considerado los intereses y necesidades de los estudiantes alguna vez para el diseño, ejecución o control del proceso docente- educativo del IFP?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
si	2	15,4	15,4	15,4
Válidos no	11	84,6	84,6	100,0
Total	13	100,0	100,0	

2. ¿Estas totalmente preparados desde el punto de vista teórico- práctico, para valorar o atender didácticamente las necesidades e intereses de aprendizaje de tus estudiantes?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
si	3	23,1	23,1	23,1
Válidos no	10	76,9	76,9	100,0
Total	13	100,0	100,0	

3. ¿Existe bibliografía especializada sobre el tema que impartes a tus estudiantes?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
si	2	15,4	15,4	15,4
Válidos no	11	84,6	84,6	100,0
Total	13	100,0	100,0	

4. ¿Tienes en consideración la formulación de la tarea interactiva virtual para tus estudiantes?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
si	2	15,4	15,4	15,4
Válidos no	11	84,6	84,6	100,0
Total	13	100,0	100,0	

5. En su opinión el conocimiento que posee del idioma inglés le permitirá transmitir la información requerida para el inglés con fines profesionales con la utilización del

Moodle

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
suficiente	1	7,7	7,7	7,7
desarrollador	3	23,1	23,1	30,8
Válidos puedo aprender	7	53,8	53,8	84,6
insuficiente	1	7,7	7,7	92,3
en retroceso	1	7,7	7,7	100,0
Total	13	100,0	100,0	

6. ¿Con qué frecuencia utiliza ambientes virtuales de aprendizaje?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
con frecuencia	2	15,4	15,4	15,4
algunas veces	4	30,8	30,8	46,2
nunca	7	53,8	53,8	100,0
Total	13	100,0	100,0	

Anexo VII

Criterio de Expertos

Estimado(a) compañero(a), la presente encuesta forma parte de la aplicación de la Consulta a Expertos con el objetivo de obtener sus consideraciones sobre una Metodología para la Evaluación Integradora del Aprendizaje Autónomo de Inglés con el aprovechamiento de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en los Centros de Autoaprendizaje y Servicios de la Universidad de las Ciencias Informáticas.

Se agradece su valiosa y calificada colaboración. Se le asegura que sus criterios contribuirán al perfeccionamiento de la propuesta y a la validación teórica de la presente investigación doctoral en Ciencias de la Educación.

1. Información sobre los expertos

Nombre y Apellidos: _____

Graduado de: _____ Fecha de graduación: _____

Categoría Docente: Prof. Instructor__ Prof. Asistente__ Prof. Auxiliar__ Prof. Titular__

Título académico y/o grado científico: Máster__ Doctor__

Puesto de trabajo actual: _____

Años de experiencia en la formación: _____

Desempeño como asesor o tutor en contextos de aprendizaje autónomo: Si__ No__

2. ¿Qué conocimientos usted posee acerca de la evaluación del aprendizaje autónomo de idioma inglés con el aprovechamiento de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en los Centros de Autoaprendizaje de idiomas?

Indicación: Marque con una equis (x) en la siguiente escala creciente del 1 (ninguno) al 10 (máximo) el valor que corresponda al grado de conocimiento o información que usted tiene sobre el tema.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. ¿Qué fuentes de información, de las que se le presentan a continuación, usted utilizó para conocer sobre la evaluación del aprendizaje autónomo de idioma inglés con el aprovechamiento de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en los Centros de Autoaprendizaje de idiomas?

Indicación: Marque con una equis (x) el grado de influencia que más se ajusta al suyo.

	Grado de influencia		
	Alto	Medio	Bajo
Análisis teóricos realizado por usted			
Su experiencia obtenida en la actividad práctica			
Estudio de trabajos sobre el tema, de autores cubanos			
Estudio de trabajos sobre el tema, de autores extranjeros			
Su conocimiento sobre el tema abordado			
Su intuición			

4. Le pedimos su criterio sobre los siguientes elementos que se corresponden con los indicadores definidos en la propuesta.

Indicación: Marque con una equis (x) el criterio que más se ajusta al suyo para cada elemento de acuerdo a la documentación facilitada sobre la propuesta.

Leyenda para los Anexos

criterios: I – Inadecuado; PA – Poco Adecuado; A – Adecuado; BA – Bastante Adecuado; MA – Muy Adecuado.

		Criterios				
#	Elementos a valorar	I	PA	A	BA	MA
1	La fundamentación de la metodología para implementar el PEA del IFP desde un EVA en la carrera de Ingeniería Agrónoma de la Universidad de Pinar del					

	<p>Río:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Concepción del aprovechamiento de las TIC mediante un Entorno Virtual de Aprendizaje. (Attwell, G. 2007a, 2007b, 2008, 2010); (Waters, S. 2008); Kieslinger, B. y Gillet, D. 2008); Downes, S.2010). ➤ El concepto de Zona de Desarrollo Potencial (ZDP) de Vigotski L.S. ➤ El enfoque comunicativo (Font, S.A. 2006) 					
2	El diagnóstico como preámbulo indispensable en el contexto de la tarea interactiva virtual donde se determinan las motivaciones, las necesidades, los intereses, los estilos de aprendizajes preferidos y los objetivos del estudiante al comenzar a estudiar; lo que además propicia intervenir en la reconstrucción del aprendizaje por parte del estudiante mediante la reflexión, la autorregulación y la metacognición.					
3	Los estilos de aprendizaje preferidos, las necesidades, las motivaciones y los intereses de los estudiantes ejes vertebradores de la secuencia de la tarea interactiva virtual que contribuye a proporcionar significatividad a su actividad cognitiva.					
4	La definición operativa la tarea interactiva virtual como el proceso gradual y consciente de apropiación de la cultura por el sujeto; quien es el principal aunque no único responsable de decidir qué, cuándo, cómo, dónde, con quién y para qué aprende; bajo condiciones de reflexión individual y en interacción social					

	sobre la influencia de su actividad de aprendizaje en el desarrollo de su competencia comunicativa.					
5	La definición operativa de la tarea interactiva virtual como un proceso con carácter de sistema cuya intención es promover la reflexión, la autorregulación y la autodeterminación del estudiante-usuario en el desarrollo de su competencia comunicativa.					
6	La integración de las dimensiones meta-cognitiva, cognitiva y socio-afectiva de la tarea interactiva virtual favorece la concreción de la dimensión procedimental, la cual contribuye a minimizar la espontaneidad en la toma de decisiones y eleva la actividad consciente de los involucrados.					
7	La estructuración de la metodología para la tarea interactiva virtual se realiza mediante 5 etapas (inicial, diseño, práctica y de evaluación). Cada etapa posee pasos que de forma concatenada y ordenada conducen al desarrollo.					
8	Identificar como primera etapa de la metodología a la inicial, que tiene como objetivo garantizar las condiciones del nivel de partida del proceso evaluativo. La misma se desarrolla mediante dos pasos: el informativo y el de comprobación.					
9	Identificar como segunda etapa de la metodología al diseño, que tiene como objetivo que los docentes modifiquen y adapten, según consideren pertinente, los programas de la disciplina y las					

	diferentes asignaturas sobre la base de la nueva propuesta conceptual y las orientaciones metodológicas. Se desarrolla mediante dos pasos: determinación de los niveles de desarrollo de la metacognición y la colocación de nivel de idioma.					
10	Identificar como tercera etapa de la metodología a la práctica, que tiene como objetivo implementar en la práctica el programa de la asignatura reajustado a los fundamentos teóricos y las exigencias metodológicas establecidas. Se desarrolla mediante dos pasos: la presentación del perfil del estudiante y la aprobación del perfil de estudiante.					
11	Identificar como cuarta etapa de la metodología a la de evaluación analizar los resultados de la introducción del sistema didáctico a la práctica educativa a partir de los juicios valorativos de los profesores y estudiantes en aras de incorporar estos al perfeccionamiento de la propuesta.					
12	El aprovechamiento de las TIC mediante la estructuración del EVA base para la tarea interactiva virtual constituye una propuesta de andamiaje de personas, procedimientos, espacios de interacción, y de recursos tecnológicos y didácticos. Estos componentes se encuentran débilmente acoplados por la tecnología y altamente cohesionados por la significatividad de las conexiones que el estudiante establece entre ellos.					
13	La disposición de los componentes del EVA base en correspondencia con las					

	etapas de la metodología. En el centro se ubica al estudiante con sus necesidades, motivaciones, intereses y estilos de aprendizaje preferidos con el fin de propiciar la significatividad del proceso para promover una actividad evaluativa consciente y reflexiva. En torno a la realidad concreta del estudiante se disponen el asesor y la comunidad de aprendizaje, los recursos didácticos y tecnológicos propios del espacio físico y del espacio virtual.					
--	--	--	--	--	--	--

Otras valoraciones que usted desee aportar sobre la presente investigación serán de gran valor para su enriquecimiento y se le invita a realizarlas a continuación.

Muchas gracias por su oportuna colaboración

Anexo VIII

Análisis de los resultados de la Consulta a Expertos

Tabla 9: El reconocimiento del coeficiente de conocimientos o información de los expertos consultados sobre el tema (Kc). Kc= (valor x 0,1).

Expertos	Valor reconocido de información										Kc
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1						x					0.6
2									x		0.9
3						x					0.6
4									x		0.9
5			x								0.3
6					x						0.5
7									x		0.9
8								x			0.8
9										x	1.0
10									x		0.9
11									x		0.9
12				x							0.4
13								x			0.8
14		x									0.2
15								x			0.8
16							x				0.7
17							x				0.7

18				x							0.4
19									x		0.9
20									x		0.9
21								x			0.8
22									x		0.9
23								x			0.8
24									x		0.9
25								x			0.8
26									x		0.9
27									x		0.9
28				x							0.4
29							x				0.7
30								x			0.8
31					x						0.5
32						x					0.6
33				x							0.4
34				x							0.4
35								x			0.8
36									x		0.9
37								x			0.8
38									x		0.9
39									x		0.9
40										x	1,0
Total		1	1	5	2	3	3	9	14	2	

Tabla 10: Equivalencia de los valores seleccionados por los expertos en la pregunta tres del instrumento aplicado para su procesamiento y determinación del Coeficiente de Argumentación (Ka).

	Grado de influencia		
	Alto	Medio	Bajo
Análisis teóricos realizado por usted	0.3	0.2	0.1
Su experiencia obtenida en la actividad práctica	0.5	0.4	0.2
Estudio de trabajos sobre el tema, de autores cubanos	0.05	0.04	0.03
Estudio de trabajos sobre el tema, de autores extranjeros	0.05	0.04	0.03

Su conocimiento sobre el tema abordado	0.05	0.04	0.03
Su intuición	0.05	0.04	0.03

Tabla 11: El coeficiente de argumentación de los expertos consultados (Ka).

Expertos	Valores de la fuentes de argumentación						Ka
	1	2	3	4	5	6	
1	0.2	0.5	0.05	0.05	0.05	0.05	0.9
2	0.2	0.4	0.04	0.04	0.04	0.05	0.77
3	0.3	0.5	0.03	0.04	0.05	0.05	0.97
4	0.3	0.5	0.04	0.05	0.04	0.05	0.98
5	0.1	0.4	0.04	0.04	0.03	0.03	0.64
6	0.3	0.5	0.05	0.05	0.05	0.05	1
7	0.3	0.5	0.05	0.05	0.05	0.05	1
8	0.3	0.4	0.04	0.04	0.04	0.04	0.86
9	0.3	0.5	0.05	0.05	0.05	0.05	1
10	0.3	0.4	0.04	0.05	0.04	0.04	0.87
11	0.3	0.5	0.04	0.05	0.05	0.05	0.99
12	0.1	0.4	0.04	0.03	0.03	0.03	0.63
13	0.2	0.5	0.04	0.05	0.05	0.04	0.88
14	0.1	0.2	0.03	0.03	0.03	0.03	0.42
15	0.3	0.5	0.04	0.05	0.05	0.05	0.99
16	0.3	0.4	0.03	0.04	0.04	0.04	0.85
17	0.2	0.5	0.03	0.03	0.04	0.05	0.85
18	0.2	0.2	0.04	0.04	0.04	0.04	0.56
19	0.2	0.4	0.05	0.05	0.05	0.04	0.79
20	0.3	0.4	0.05	0.05	0.05	0.05	0.9
21	0.2	0.4	0.04	0.03	0.04	0.04	0.75
22	0.3	0.5	0.04	0.04	0.05	0.05	0.98
23	0.3	0.5	0.04	0.05	0.05	0.04	0.98
24	0.3	0.5	0.05	0.05	0.05	0.05	1
25	0.3	0.5	0.04	0.05	0.04	0.05	0.98
26	0.3	0.5	0.03	0.03	0.04	0.03	0.93
27	0.3	0.5	0.05	0.04	0.05	0.05	0.99
28	0.1	0.4	0.04	0.04	0.04	0.04	0.66
29	0.3	0.4	0.04	0.04	0.04	0.04	0.86
30	0.2	0.4	0.03	0.04	0.04	0.05	0.76
31	0.2	0.4	0.03	0.04	0.04	0.04	0.75
32	0.2	0.4	0.04	0.04	0.04	0.05	0.77
33	0.2	0.4	0.04	0.04	0.04	0.04	0.76
34	0.2	0.4	0.04	0.04	0.04	0.04	0.76
35	0.3	0.4	0.05	0.05	0.05	0.04	0.89
36	0.2	0.4	0.04	0.04	0.04	0.04	0.76

37	0.3	0.5	0.03	0.04	0.04	0.04	1.0
38	0.3	0.5	0.05	0.05	0.05	0.05	1.0
39	0.3	0.5	0.05	0.04	0.05	0.05	1.0
40	0.3	0.5	0.05	0.04	0.05	0.05	1.0

Para calcular el Coeficiente de Competencia (K) se multiplica por 0,5 la suma de los valores del Coeficiente de Conocimiento (Kc) y el del Coeficiente de Argumentación (Ka).

Se aplica la fórmula: $K = 0.5 (Kc + Ka)$. El valor obtenido en K se tomará como referencia para determinar los Niveles de Competencia (NK), para los cuales: $K \geq 0.8$ se considera el NK Alto; $0.5 < K < 0.8$ se considera el NK Medio; $K < 0.5$ se considera el NK Bajo.

Tabla 12: Procesamiento de los datos de los expertos relacionados con el Coeficiente de Conocimiento (Kc), Coeficiente de Argumentación (Ka), Coeficiente de Competencia (K) y el Nivel de Competencia (NK) que cada uno evidenció en la Consulta a Expertos.

Expertos	Kc	Ka	K	NK
1	0.6	0.9	0.8	Alto
2	0.9	0.8	0.8	Alto
3	0.6	1.0	0.8	Alto
4	0.9	1.0	0.9	Alto
5	0.3	0.6	0.5	Bajo
6	0.5	1.0	0.8	Alto
7	0.9	1.0	1.0	Alto
8	0.8	0.9	0.8	Alto
9	1	1.0	1.0	Alto
10	0.9	0.9	0.9	Alto
11	0.9	1.0	0.9	Alto
12	0.4	0.6	0.5	Bajo
13	0.8	0.9	0.8	Alto
14	0.2	0.4	0.3	Bajo
15	0.8	1.0	0.9	Alto
16	0.7	0.9	0.8	Alto
17	0.7	0.8	0.9	Alto
18	0.4	0.6	0.5	Bajo
19	0.9	0.8	0.8	Alto
20	0.9	0.9	0.9	Alto
21	0.8	0.8	0.8	Alto
22	0.9	1.0	0.9	Alto
23	0.8	1.0	0.9	Alto
24	0.9	1.0	1.0	Alto
25	0.8	1.0	0.9	Alto
26	0.9	0.9	0.9	Alto

27	0.9	1.0	0.9	Alto
28	0.4	0.7	0.5	Bajo
29	0.7	0.9	0.8	Alto
30	0.8	0.8	0.8	Alto
31	0.5	0.8	0.6	Medio
32	0.6	0.8	0.7	Medio
33	0.4	0.8	0.6	Medio
34	0.4	0.8	0.6	Medio
35	0.8	0.9	0.8	Alto
36	0.9	0.8	0.8	Alto
37	0.8	1.0	0.9	Alto
38	0.9	1.0	1.0	Alto
39	0.9	1.0	0.9	Alto
40	1.0	1.0	1.0	Alto
Total: 3.8/40=0.8				Alto

Se tienen en cuenta los expertos con Nivel de Competencia Medio al considerar que el valor promedio que se obtuvo en el total es de 0,8 que se corresponde con un Nivel de Competencia Alto.

Tabla 13: Resumen del Nivel de Competencia de los expertos (NK).

Nivel de competencia	Cantidad
Alto	31
Medio	4
Bajo	5
Total	40

Se descartan los cinco expertos con Nivel de Competencia Bajo.

A continuación se relacionan las tablas para el procesamiento de las repuestas en la Consulta a los Expertos:

Tabla 14: Frecuencia absoluta de los valores de las respuestas en la Consulta a Expertos.

Ítems	C1 (Muy adecuado)	C2 (Bastante adecuado)	C3 (Adecuado)	C4 (Poco adecuado)	C5 (Inadecuado)	Total
1	24	10	1	0	0	35
2	28	6	1	0	0	35
3	24	8	3	0	0	35
4	23	8	4	0	0	35
5	23	6	6	0	0	35
6	23	8	4	0	0	35
7	26	5	4	0	0	35
8	24	8	3	0	0	35

9	24	8	3	0	0	35
10	23	10	2	0	0	35
11	26	8	1	0	0	35
12	25	9	1	0	0	35
13	27	5	2	1	0	35
14	30	4	1	0	0	35

Tabla 15: Frecuencia acumulada sumativa de los valores de las respuestas en la Consulta a Expertos.

Ítems	C1 (Muy adecuado)	C2 (Bastante adecuado)	C3 (Adecuado)	C4 (Poco adecuado)	C5 (Inadecuado)
1	35	11	1	0	0
2	35	7	1	0	0
3	35	11	1	0	0
4	35	12	4	0	0
5	35	12	6	0	0
6	35	12	4	0	0
7	35	9	4	0	0
8	35	11	3	0	0
9	35	11	2	0	0
10	35	12	2	0	0
11	35	9	1	0	0
12	35	10	1	0	0
13	35	8	3	1	0
14	35	5	1	0	0

Tabla 16: Frecuencia acumulada sumativa relativa de los valores de las respuestas en la Consulta a Expertos.

Ítems	C1 (Muy adecuado)	C2 (Bastante adecuado)	C3 (Adecuado)	C4 (Poco adecuado)	C5 (Inadecuado)
1	1.000	0.314	0.029	0.000	0.000
2	1.000	0.200	0.029	0.000	0.000
3	1.000	0.314	0.086	0.000	0.000
4	1.000	0.343	0.114	0.000	0.000
5	1.000	0.343	0.171	0.000	0.000
6	1.000	0.343	0.114	0.000	0.000
7	1.000	0.257	0.114	0.000	0.000
8	1.000	0.314	0.086	0.000	0.000
9	1.000	0.314	0.057	0.000	0.000

10	1.000	0.343	0.057	0.000	0.000
11	1.000	0.257	0.029	0.000	0.000
12	1.000	0.286	0.029	0.000	0.000
13	1.000	0.229	0.086	0.029	0.000
14	1.000	0.143	0.029	0.000	0.000

Tabla 17: Determinación de las imágenes de los valores de las respuestas en la Consulta a Expertos.

Ítems	C1	C2	C3	C4	C5	Suma	Promedio	NP
1	3.09	-0.49	-1.91	-3.09	-3.09	-5.49	-1.098	0.072
2	3.09	-0.85	-1.91	-3.09	-3.09	-5.85	-1.17	0.144
3	3.09	-0.49	-1.37	-3.09	-3.09	-4.95	-0.99	-0.036
4	3.09	-0.4	-1.17	-3.09	-3.09	-4.66	-0.932	-0.094
5	3.09	-0.4	-0.95	-3.09	-3.09	-4.44	-0.888	-0.138
6	3.09	-0.4	-1.37	-3.09	-3.09	-4.86	-0.972	-0.054
7	3.09	-0.65	-1.37	-3.09	-3.09	-5.11	-1.022	-0.004
8	3.09	-0.49	-1.34	-3.09	-3.09	-4.92	-0.984	-0.042
9	3.09	-0.49	-1.58	-3.09	-3.09	-5.16	-1.032	-0.006
10	3.09	-0.43	-1.58	-3.09	-3.09	-5.1	-1.02	-0.006
11	3.09	-0.65	-1.91	-3.09	-3.09	-5.65	-1.13	0.104
12	3.09	-0.57	-1.91	-3.09	-3.09	-5.57	-1.114	0.088
13	3.09	-0.74	-1.34	-3.09	-3.09	-3.99	-0.798	-0.228
14	3.09	-1.07	-1.91	-3.09	-3.09	-6.07	-1.214	0.188
Puntos de corte	3.090	-0.580	-1.544	-3.006	-3.090	-71.820	N=-1.026	

Tabla 18: Categoría de valoración por cada ítem de acuerdo al valor del paso obtenido para las respuestas en la Consulta a Expertos.

Ítems	Valor del paso (NP)	Categoría
1	0.072000	Bastante adecuado
2	0.144000	Bastante adecuado
3	-0.036000	Bastante adecuado
4	-0.094000	Bastante adecuado
5	-0.138000	Bastante adecuado
6	-0.054000	Bastante adecuado
7	-0.004000	Bastante adecuado
8	-0.042000	Bastante adecuado
9	0.006000	Bastante adecuado

10	-0.006000	Bastante adecuado
11	0.104000	Bastante adecuado
12	0.088000	Bastante adecuado
13	-0.228000	Bastante adecuado
14	0.188000	Bastante adecuado

Anexo VII

Ambiente del entorno virtual del PEA del IFP para estudiantes de agronomía

English with Professional Purposes

[Página Principal](#) ▶ [Forestal y Agronomía](#) ▶ [Agronomía](#) ▶ [Segundo](#) ▶ [English with Professional Purposes](#)

Activar edición

NAVEGACIÓN



- [Página Principal](#)
- [Área personal](#)
- ▶ [Páginas del sitio](#)
- ▼ [Curso actual](#)
 - ▼ [English with Professional Purposes](#)
 - ▶ [Participantes](#)
 - ▶ [Insignias](#)
 - ▶ [Read and Learn how and when](#)
 - ▶ [Unit I. The Paper](#)
 - ▶ [Unit II. The Poster](#)
 - ▶ [Unit III. The Scientific Article](#)
 - ▶ [Unit IV. The Review Article](#)

General Contents

All about the course

Read and Learn how and when

Here you find the elements which will help you use properly your abilities in the using of Moodle as a tool for learning English with Professional Purposes

 [Talk to me!!!](#)
 [HELP](#)

BUSCAR EN LOS FOROS

[Búsqueda avanzada](#) ?

ÚLTIMAS NOTICIAS

[Añadir un nuevo tema...](#)

[Definition of Paper](#)
18 de Feb, 12:20 Robin Robaina Pérez

[Abstracts](#)
15 de Feb, 13:43 Robin Robaina Pérez

[The a](#)
15 de Feb, 13:43 Robin Robaina Pérez

(1) mensajes nuevos

Panel de mensajes

moodle

Español - Internacional (es) ▼

Robin Robaina Pérez



[Página Principal](#) ► [Área personal](#) ► [Mensajes](#) ► [Alberto Antonio Del Pino Martin](#)

NAVEGACIÓN

[Página Principal](#)

■ [Área personal](#)

► [Páginas del sitio](#)

► [Mis cursos](#)

ADMINISTRACIÓN

► [Administración del sitio](#)

Panel de mensajes:

5 mensajes sin leer

5 mensajes sin leer

Contactos Entrantes (4)

	Javier Arencibia Toledo (1)	+	0	f
	Jose Antonio Herrera Hernandez (1)	+	0	f
	Yoisbel Diaz Diaz (1)	+	0	f
	Yosbel Ganges Alonso (2)	+	0	f



Robin Robaina
Pérez



Alberto Antonio
Del Pino Martin

[Añadir
contacto](#) | [Bloquear
contacto](#)

[Todos los mensajes](#) | [Mensajes recientes](#)

Friday, 29 de April de 2016

17:03: Alberto
Antonio Del Pino
Martin ha actualizado
su entrega a la tarea

English with Professional Purposes

NAVEGACIÓN

Página Principal

■ Área personal

▶ Páginas del sitio

▼ Curso actual

▼ English with Professional Purposes

▶ Participantes

▶ Insignias

▶ Read and Learn how and when

▶ Unit I. The Paper

▶ Unit II. The Poster

▶ Unit III. The Scientific Article

▼ Unit IV. The Review Article

Review article

Reading tasks

▶ Glossary

▶ Glossary

Help 4

Writing task

▶ Unit V. The Report.

▶ Assessment

▶ Bibliography

Reading tasks

Acción sobre las calificaciones

Elegir...

Reset table preferences

Nombre : Todos A B C D E F G H I J K L M N Ñ O P Q R S T U V W X Y Z

Apellido(s) : Todos A B C D E F G H I J K L M N Ñ O P Q R S T U V W X Y Z

Página: 1 2 3 4 (Siguiente)

Seleccionar	Imagen del usuario	Nombre / Apellido(s)	Dirección de correo	Estado	Calificación	Última modificación (entrega)	Archivado
		Yosbel Ganges Alonso	yosbel.ganges@estudiantes.upr.edu.cu	Enviado para calificar Calificado	5,00 / 5,00	Tuesday, 17 de May de 2016, 12:42	
		Yoisbel Diaz Diaz	yoisbel.diaz@estudiantes.upr.edu.cu	Enviado para calificar 10 horas 37 minutos después	3,00 / 5,00	Wednesday, 18 de May de 2016, 10:37	